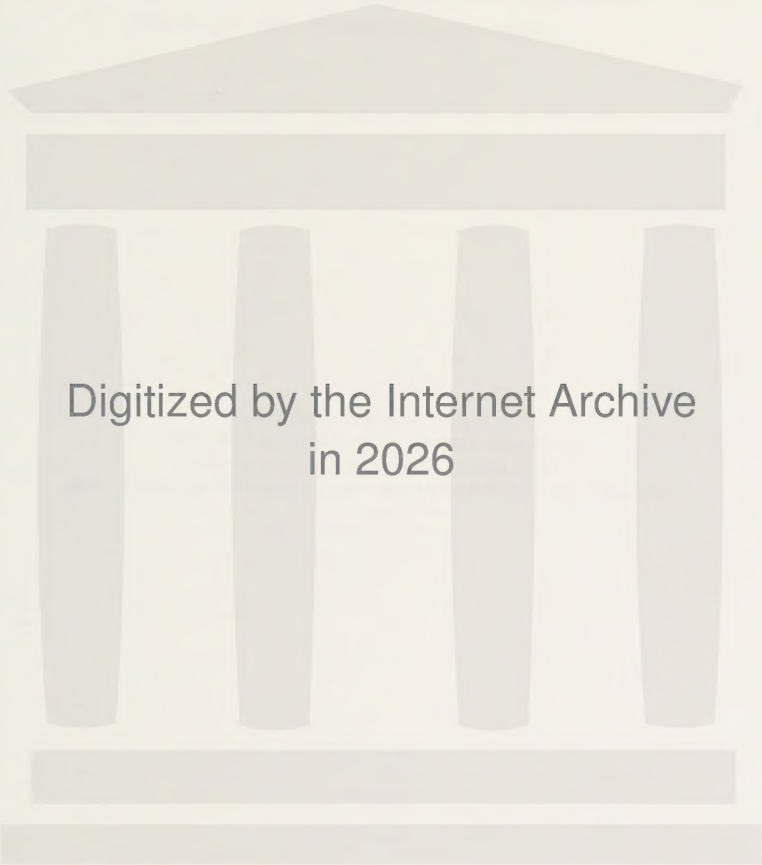


PRAGMATISCHE CURRICULUMFORSCHUNG

ZUR SYSTEMATISIERUNG DES HANDLUNGS-
FORSCHUNGSKONZEPTE

ALFRED STÜRMER

1980



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551902_0015

PRAGMATISCHE CURRICULUMFORSCHUNG

Zur Systematisierung des Handlungsforschungskonzeptes

Konkretisiert an den Projekten: Mediencurriculum 'MeCu'
(Schulbereich) und Münchner Trainingsmodell 'MTM'
(Bereich der Erwachsenenbildung)

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von
Alfred Stürmer
aus München

1981



Referent: Prof. Dr. Hans Schiefele

Korreferent: Dr. phil. habil. Norbert Havers

Tag der mündlichen Prüfung: 16.7.1980

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

	Seite
Vorwort	6
1. Zur Problematik der Lernzielentscheidung in WENIGERs Theorie des Lehrplanes	...10
1.0. Einleitung	...10
1.1. Das Verhältnis: Wissenschaften - Lehrpläne	...13
1.2. Der Staat als regulierender Faktor - das Bildungsideal	...18
1.2.1. Der Staat	...18
1.2.2. Das Bildungsideal	...22
1.3. Zusammenfassende Kritik hinsichtlich der Themenstellung	...23
1.3.1. Der staatliche Einfluß	...24
1.3.2. Die Funktion der Wissenschaft	...26
1.3.3. Die Funktion der unmittelbar Betroffenen: Lehrer und Schüler - das 'Paradox der Erziehung'	...29
2. 'Bildungsreform als Revision des Curriculum' - das ROBINSOHN-Modell	...33
2.0. Einleitung	...33
2.1. Die wissenschaftliche Legitimation objektivierter Lernzielentscheidungen	...37
2.2. Die Expertenbefragung	...42
2.3. Zusammenfassende Kritik hinsichtlich der Themenstellung	...43
2.3.1. Die Rolle der Wissenschaft in ROBINSOHNs Konzept	...43
2.3.2. Die Rolle der staatlichen Institutionen	...48
2.3.3. Die Funktion der unmittelbar Betroffenen: Lehrer und Schüler - das 'Paradox der Erziehung'	...49
3. Zur methodischen Grundlegung handlungsorientierter Curriculumforschung - das Prinzip diskursiver Verständigung innerhalb der Sozialwissenschaft	...52
3.0. Einleitung	...52
3.0.1. Das Verhältnis handlungsorientierter Curriculumforschung zur 'herkömmlichen' Curriculumtheorie	...52
3.0.2. Zum Argumentationsgang des Kapitels	...56

3.1.	Empirisch-analytische Sozialwissenschaft unter wissenschaftstheoretischer und methodischer Fragestellung	...58
3.2.	Handlungsforschung unter wissenschaftstheoretischer und methodologischer Fragestellung. Vergleich zur empirisch-analytischen Sichtweise	...68
3.3.	Die Diskurstheorie, 'Achillesferse' handlungsorientierter Sozialforschung?	...75
3.3.0.	Vorbemerkung	...75
3.3.1.	Zum Erkenntnisproblem im Diskursansatz	...76
3.3.1.1.	CH. S. PEIRCES Grundlegung der Diskurstheorie	...76
3.3.1.2.	Zum Ansatz 'diskursiver Verständigung' - JÖRGEN HABERMAS - HEINZ MOSER	...90
3.3.2.	Die 'praktische Funktion' des Diskursansatzes innerhalb handlungsorientierter Sozialforschung	...97
3.3.2.1.	Die praktische Funktion des Diskurses I Ein Modell der Interessenabklärung	..100
3.3.2.1.0.	Vorbemerkung zum Interessenbegriff	..100
3.3.2.1.1.	Der Diskurs als Interessenkriterium	..101
3.3.2.1.2.	Das Modell der Interessenabklärung	..105
3.3.2.1.3.	Ein Beispiel	..108
3.3.2.2.	Die praktische Funktion des Diskurses II Ein Modell der inhaltlichen Abklärung	..111
3.3.2.2.1.	Der Inhaltsdiskurs als Geltungskriterium	..111
3.3.2.2.2.	Das Modell der inhaltlichen Abklärung	..114
3.3.2.2.3.	Das Beispiel	..117
3.3.2.3.	Die Realisierungsphase	..122
3.4.	Das Gesamtmodell: Handlungsforschung	..124
3.5.	Die Funktion der Betroffenen - Forscher und Forschungsobjekt - das 'Paradox der Erziehung'	..127
3.5.1.	Forscher und Forschungsobjekt	..127
3.5.2.	Das 'Paradox der Erziehung'	..132
4.	Das Modell Handlungsforschung am Beispiel der Projekte MeCu (Schulbereich) und MTM (Erwachsenenbildung)	..134
4.1.	Das Projekt Mediencurriculum (MeCu)	..134
4.1.1.	Projektverlauf	..136
4.1.2.	Das Modell Handlungsforschung am Beispiel einer Bausteinrealisation	..138

4.1.2.1.	Der Interessendiskurs	..139
4.1.2.2.	Der Inhaltsdiskurs	..142
4.2.	Das Münchner Trainingsmodell (MTM)	..143
4.2.1.	Das Modell Handlungsforschung am Beispiel des Erziehertrainings	..145
4.2.1.1.	Der Interessendiskurs	..146
4.2.1.2.	Der Inhaltsdiskurs	..147
4.2.2.	Das Rollenspiel	..149
4.3.	Die Funktion der Betroffenen - Forscher und Forschungsobjekt - das 'Paradox der Erziehung'	..151
5.	Handlungsforschung im Spannungsfeld von innova- tivem Anspruch und herrschender sozialer Praxis	..156
Anmerkungen zu 1. (WENIGER)		..161
Anmerkungen zu 2. (ROBINSOHN)		..168
Anmerkungen zu 3. (Handlungsforschung)		..174
Anmerkungen zu 4. und 5.		..190
Literaturverzeichnis		..193

VORWORT

Jeder, der sich mit Handlungsforschung befaßt, sei er nun unmittelbar in einem laufenden Projekt engagiert oder nur 'Student' der zahlreichen Publikationen aus diesem Bereich, wird, wenn sich seine erste Euphorie über die neue Dimension einer wahrhaft 'demokratischen Wissenschaft' gelegt hat, ein gewisses Unbehagen nicht unterdrücken können. Es drängt sich ihm der Schluß auf, daß Handlungsforschung ihren Gegenstand nicht wirklich 'im Griff' hat. Die verschiedenen verfügbaren Ansätze thematisieren zwar in der Regel interessante Aspekte des Problembereichs, was aber den Eindruck einer gewissen Unverbindlichkeit im Gegensatz zu anderen Wissenschaftskonzeptionen nicht auslöscht. Anscheinend hat ein Großteil der Sozialwissenschaftler, die sich der Handlungsforschung verschrieben haben, aus ihrer Kritik am 'traditionellen' Forschungsbetrieb den, wie ich meine, falschen Schluß gezogen, unter weitgehender Vermeidung jeglicher wissenschaftlich legitimer Verbindlichkeit, in die Lösung sozialer Probleme einzusteigen. Die anderen, die sich um den wissenschaftlichen Fortschritt des Konzeptes bemühen, richten ihre Aufmerksamkeit im wesentlichen auf die Entwicklung von Strategien mit unmittelbarer Anwendbarkeit.

Entsprechend sieht dann auch die Kritik des einen Handlungsforschers am Konzept des anderen aus - es ist der wechselseitige Vorwurf, der andere habe versäumt, den jeweils eigenen Gesichtspunkt mit in seine Überlegungen einzubeziehen. So stehen die verschiedenen Ansätze, Schwerpunkte, Gesichtspunkte nebeneinander und werfen sich gegenseitig ihre Defizite vor. Nicht wird die andere Theorie darin kritisiert, was sie darstellt, sondern gerade darin, was sie nicht ist.

Nun kann aber ein Urteil darüber, ob eine Theorie ein Beitrag zum Fortschritt der Wissenschaft ist oder nicht, nur auf Grundlage einer Überprüfung der sie ausmachenden Argumente gefällt werden. Jeder ernsthafte Versuch, die Erziehungswissenschaft weiterzubringen, macht es aus eben diesem Grunde zur Verpflichtung für den Wissenschaftler, sich auf den immanenten Gang der Argumentation wirklich einzulassen. Etwaige Einwände gegen die untersuchte Theorie werden sich dann auch nicht schwerpunktmäßig auf den Vorwurf konstatierbarer Defizite beziehen, sondern ihre Begründung wesentlich in aufzuzeigenden Aporien und Inkonsistenzen haben.

Die Kritik gemäß der 'immanenten Methode' bildet demnach den einen Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit den in dieser Arbeit behandelten erziehungswissenschaftlichen Theorien; vor allem die Auseinandersetzung mit der 'Diskurstheorie der Wahrheit' versucht, dem Prinzip der Immanenz folgend, über eine kritische Einschätzung zu einer realistischen Konzeption diskursiver Verständigung vorzustoßen.

Den anderen Schwerpunkt bildet eine kritische Beurteilung unter dem Gesichtspunkt, welche Funktion die aufgegriffenen Theorien den verschiedenen, mit der Curriculumentwicklung zusammenhängenden Bereichen - staatliche Institutionen, Wissenschaften, Gruppe der Betroffenen - im Kontext der Lehrplanerstellung zuweisen.

Die frühen Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik (WENIGER) und der Theorie der Curriculumrevision (ROBINSON) wurden schwerpunktmäßig in die Diskussion aufgenommen, weil an ihnen besonders sinnfällig die hier interessierenden Fragen erörtert werden können. Die neueren Vertreter dieser Richtungen erscheinen in Verweisen in den Anmerkungen, werden aber nicht explizit thematisiert, da

die spezifizierte Ausgestaltung des Konzepts für die Analyse seiner grundlegenden Struktur eher hinderlich als förderlich erscheint. Hierin liegt auch der Grund für die ausführliche Auseinandersetzung mit der PEIRCESchen Konzeption demokratischer Wissenschaft im Abschnitt über die Funktion des Diskurses - bei den früheren Vertretern der jeweiligen Konzeption erscheinen die grundlegenden Strukturen oft in reinerer Form als in den späteren Ausführungen des Prinzips.

Intention der Entfaltung des 'Modelles Handlungsforschung' ist, auf Grundlage einer Systematisierung der in Handlungsforschungsprojekten je schon ablaufenden Prozesse unter Einbezug der Modelle der 'Interessenabklärung' und der 'Inhaltsabklärung' die für jedes erfolgreiche wissenschaftliche Arbeiten nötige Verbindlichkeit in methodischer Hinsicht möglich zu machen.

Gegen alle idealistischen Vorstellungen ist im vorliegenden Konzept beabsichtigt, die real ablaufenden Prozesse gemäß ihren eigenen Bestimmungen zu erfassen. Nicht ist also intendiert, ein völlig neues Modell von Handlungsforschung neben die anderen Ansätze zu stellen, sondern den Zusammenhang der bisweilen auch nur in bruchstückhafter Form vorhandenen Vorhaben deutlich zu machen. Nur wenn wirklich Klarheit herrscht über die verschiedenen sich teilweise überschneidenden Diskursprozesse und Diskursdimensionen - ihr Bezug zueinander ebenso wie zu den gesellschaftlichen Grundlagen 'entdeckt' ist - wird auch Handlungsforschung sich von dem sie kennzeichnenden Charakter der Willkür (Zufälligkeit) emanzipieren können. Der demokratische Prozeß einer Selbstbestimmung der Betroffenen hinsichtlich der Entscheidungen im Wissenschaftsbereich ist nur auf dieser Grundlage systematisch planbar, ohne die Betroffenen in ihrer 'Subjekthaftigkeit' zu beschränken.

Die Behandlung von MeCu und MTM als Beispiele ablaufender Handlungsforschungsprojekte soll im Rückbezug der theoretischen Erarbeitung des Problemfeldes auf die tatsächlich ablaufende Praxis, deren Erfahrung auch Grundlage des vorgelegten Modelles ist, die Brauchbarkeit des Konzeptes im Sinne methodologischer Absicherung sinnfällig machen.

Zum Stellenwert der Anmerkungen: Neben den Literaturangaben erfüllen die Anmerkungen die Funktion relevant erscheinender Querverweise innerhalb des Textes sowie zu anderen Autoren (Theorien) - Nebenaspekte sowie aktuelle Entwicklungen werden hier ebenfalls angedeutet.

Technische Anmerkung: das Kürzel - (H.d.V.) - hinter Zitatangaben bezieht sich immer auf meine Unterstreichungen. Hervorhebungen im zitierten Text werden ohne weiteren Hinweis durch gesperrten Druck wiedergegeben.

1. Zur Problematik der Lernzielentscheidung in WENIGERs Theorie des Lehrplans

1.0 Einleitung

WENIGERs Konzeption einer 'Didaktik als Bildungslehre' muß vor dem Hintergrund der späten 20er Jahre dieses Jahrhunderts gesehen werden; die erste Fassung von 'Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans' wurde 1930 veröffentlicht (1). Mit dieser Schrift beabsichtigte WENIGER einen Beitrag zur Rekonstruktion der 'Einheit der Erziehung' zu liefern, welche ihm infolge der gegen Ende der 20er Jahre sich verschärfenden politisch-gesellschaftlichen Umwälzungen in Deutschland auf verhängnisvolle Weise erschüttert schien. Die durch die politische Unruhe hervorgerufene Krise der Kultur, der "geistigen Einheit der Zeit" (NIPKOW) (2), veranlaßte WENIGER, sich im Bereich der Erziehungswissenschaft um eine Vereinheitlichung der Theorie zu kümmern, die den Auflösungserscheinungen im Bereich von Erziehung und Ausbildung entgegenwirken sollte. Ausgehend von der sich ihm bietenden Realität des Lehrgefüges konzentriert er sich auf die Analyse des Lehrplans (3); letzterer ist für ihn die

"einzig begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das Geforderte zur Geltung zu bringen" (4),

wenngleich WENIGER als sinnvollen Ausgangspunkt einer 'didaktischen Gesamtbesinnung' auch andere Orte des Lehrgefüges als Analysegegenstand anerkennt, die aber ungleich größere Probleme aufwerfen würden, den hier nur implizit vorhandenen Gesamtzusammenhang herauszuarbeiten und begrifflich faßbar zu machen. Lehrgefüge ist der systematische Zusammenhang allen Unterrichtsgeschehens,

"Lehrgefüge ist also der konkrete Zusammenhang von Faktoren und Momenten, in dem die bildende Berührung zwischen den Heranwachsenden oder sonst irgendwie Lernenden, Aufnehmenden, sich Formenden und der Welt der Werte, des objektiven Geistes, der Gesellschaft, der Generation der Erwachsenen zustandekommt, und zwar gehört zum Begriff des Lehrgefüges der bewußte, dieses Lehrgefüge gestaltende Wille." (5)

Ausgangspunkt für integrierende Eingriffe in den durch Umwälzung der Wertvorstellungen in Unruhe versetzten Bildungs- und Ausbildungsbereich ist der das Lehrgefüge "gestaltende Wille". Positiv im Sinne WENIGERS ist er allerdings nur, wenn er kritisch zu den modernistischen Tendenzen seiner Zeit steht.

Dieser das Lehrgefüge gestaltende Wille soll sich orientieren an einem Bildungsbegriff, in dem Bildung bestimmt ist als

"Teilhabe an der geistigen Überlieferung, als Mitbesitz der geistigen Erfahrung vieler Generationen und Bildung als Menschlichkeit und Reife, die erworben wird durch solche Teilhabe am Bildungserbe" (6).

Bildung muß, gründend auf die vorhandenen Wissens- und Wertbestände, gerichtet sein auf die willentliche Gestaltung der Zukunft als Ergebnis einer menschlichen "Haltung, die der erkannten Aufgabe gegenüber gefordert ist" (7). Die 'erkannte Aufgabe' (d.h. die Bewältigung der Zukunft) setzt für eine zufriedenstellende Lösung voraus, daß der Mensch seine Welt vor allem hinsichtlich der beiden Bereiche natürlich-gegenständlicher Objektivität und gesellschaftlich-geistiger Objektivität in den Griff bekommt. Während die Stellung des Menschen zum Bereich des Natürlichen gekennzeichnet ist durch die Unterwerfung unter die Naturgesetze zum Zwecke ihrer Beherrschung, ist die geistig-gesellschaftliche Welt nicht zu gestalten aufgrund einer Unterwerfung des Menschen unter deren Gesetzmäßigkeiten. Da diese Gesetzmäßigkeiten Resultate, Manifestationen menschlicher Schaffenkraft sind, wird die geschichtlich-soziale Welt nicht durch bloße Anpassung an diese bewältigt.

Bildung muß nach WENIGER gewährleisten, daß die herrschenden gesellschaftlichen Mächte sich nicht im Sinne dogmatischer Festschreibung autonom setzen, sondern daß es dem jungen Menschen möglich ist, in selbständiger Auseinandersetzung mit den historisch-sozialen Manifestationen sich ein Urteil über den gesellschaftlichen Zusammenhang zu bilden und aufgrund dessen formend und gestaltend auf das Zusammenleben der Menschen einzuwirken (8): Allerdings haben die Schüler "als lebendige Menschen" eine Tiefe, die rationaler Erfassung, der "Vorhersage und der Vor-ausbestimmung spottet" - sie sind "als Menschen frei" (9), ihrem Willen gemäß zu denken und zu handeln.

Im pädagogischen Verhalten der am Erziehungsprozeß Beteiligten, dies ist der Kern des WENIGERschen Begriffs der (relativen) Autonomie der Pädagogik, wird der zu Erziehende in Absetzung zur deterministischen Auffassung von Bildung dazu befähigt, eigenverantwortlich sein Leben zu gestalten. Die Autonomie der Pädagogik

"relativiert durch ihr Auftreten alle übrigen Autonomien, wie die der Wissenschaft, des Staates, der Wirtschaft und der Technik, man könnte überspitzend sagen: sie ist im Bereich der Diesseitigkeit das äußerste Mittel, um die Freiheit und Würde des Menschen zu bewahren vor den absolutistischen Machtansprüchen der autonom gewordenen Kulturgebiete und vor dem Durcheinander ihrer gleichzeitigen Ansprüche an den Menschen." (10)

Die relative Autonomie der Pädagogik ist für WENIGER Garant dafür, daß das "Durcheinander" der gesellschaftlichen Ansprüche im Bereich der kulturellen Werte in eine tragfähige Einheit gebracht wird. Freiheit in diesem Sinne ist negativ gefaßt: indem Pädagogik als autonome die verschiedenen gesellschaftlichen Ansprüche relativiert, sie auf das vernünftige Maß zurückzudrängen sucht, soll sie der Freiheit im Bereich von Bildung und Ausbildung zum Durchbruch verhelfen. Nach WENIGER hat sich die Pädagogik an den allgemeinen Prinzipien der Wertordnung (Tradition, Geschichte ...), die ihm in den 20er Jahren zerstört erschienen, zu orientie-

ren und in der Befolgung aktueller Tendenzen prinzipiell zurückhaltend zu sein.

Autonomie der Pädagogik darf aber nicht dahin mißverstanden werden, daß die Theorie nun allem pädagogischen Tun Vorschriften zu machen, es theoretisch zu determinieren hätte; Aufgabe der Theorie ist es vielmehr, die Authentizität der persönlichen Entscheidung zu wahren und den 'wahren Ort' pädagogischer Freiheit zu bestimmen (11). Dabei legt WENIGER besonderen Wert auf die Wandelbarkeit pädagogischer Theorien, deren zeitliche Allgemeingültigkeit damit negiert sei. Es bleibt die

"Forderung nach Offenheit der Theorie gegenüber der konkreten Situation, es darf keine Tyrannis der 'praktischen Erfahrung' gegenüber dem jeweils Neuen der erzieherischen Aufgabe geben." (12)

Zur Bestimmung des 'wahren Ortes' der Freiheit im pädagogischen Bereich wendet er sich der Analyse der Einflußfaktoren im Felde von Erziehung und Ausbildung zu.

1.1. Das Verhältnis: Wissenschaften - Lehrpläne

Die 'großen Mächte des Lebens' wie Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte (13) befinden sich nach WENIGER im Bereich von Bildung und Ausbildung in einem ständigen Ringen um Einwirkungsmöglichkeiten auf die Jugend - um Berücksichtigung ihrer je spezifischen Vorstellungen dessen, was in den Schulen gelehrt und gelernt werden solle. Resultat dieses ständigen Kampfes, der in sich die beiden Momente von Gefährdung ebenso wie Chance für sinnvolles pädagogisches Arbeiten enthalte, seien die Lehrpläne.

Zur Verhinderung einer Verselbständigung des Kampfes der geistigen Mächte gegen die Bildungsaufgabe - dies, so WENIGER, würde Bildung an sich zerstören - muß die 'relative Eigenständigkeit der Pädagogik' (14) erhalten werden; die

Grundlagen der 'relativen Eigenständigkeit der Pädagogik' sind eines der zentralen Themen in WENIGERs wissenschaftlicher Arbeit.

Ausgehend von der Frage, wodurch der Unterricht im einzelnen Fach bestimmt sei, beginnt WENIGER seine Untersuchung des bestimmenden Faktors des Lehrplans. Hier erscheint ihm zunächst die je spezielle Wissenschaft als der beherrschende Faktor; jeder Wissenschaft ist eine

"immanente Zielsetzung eigen, ein Ideal von Vollen-
dung ihrer Erkenntnis, von Geschlossenheit ihres
Besitzes an Wissen, schließlich von Vollkommenheit
der durch sie geforderten Haltung. Damit wäre dann
auch das Unterrichtsziel gegeben, modifiziert ledig-
lich durch die eigentümlichen Bedingungen der Schule,
insbesondere durch die Fähigkeiten der Schüler und
den Stand ihrer geistigen Entwicklung." (15)

Da aber Schule sich nicht darin erschöpfen kann, Propädeu-
tik der Fachwissenschaft zu betreiben, sich gänzlich 'me-
diatisieren' zu lassen, muß sie, um ihrem Bildungsauftrag
gerecht zu werden, in den Einzelfächern jeweils einen in
sich sinnvollen Zusammenhang und eine in sich geschlos-
sene Zielsetzung zum Ausdruck bringen.

Die Verbindung von Wissenschaft und Schulfach wird durch
die gemeinsame Beziehung auf 'etwas Drittes' hergestellt,
das den Zielen und Zwecken sowohl der Wissenschaft als
auch des Unterrichts erst ihren Sinn gibt. Dieses Dritte
ist nach WENIGER nicht nur zur Bestimmung des Zusammenhangs
von Wissenschaft und Unterrichtsinhalt, sondern auch der
Einzelwissenschaft selber gefordert, da man auch hier eines

"Richters über den Streit der gegensätzlichen wis-
senschaftlichen Schulen bedürfte, da ja innerhalb
der einzelnen Wissenschaften eine Einmütigkeit über
ihren Sinn und ihre Zwecke und eine Eindeutigkeit
ihrer Ergebnisse nicht überall besteht." (16)

Am Beispiel des Geschichtsunterrichts versucht WENIGER
aufzuzeigen, wie dieses 'Dritte' als Bezugspunkt für den
Unterricht wirksam wird. Zunächst stellt er 'überrascht'
fest, daß die Geschichtswissenschaft noch nie das Kriterium
für den Geschichtsunterricht gewesen sei, obwohl es stän-

dig ein recht enges Verhältnis zwischen den an Schulen lehrenden Historikern und den im Bereich der Wissenschaft Arbeitenden gegeben habe. Unter Berufung auf KOHLRAUSCH und CAMPE spricht WENIGER sich dafür aus, das im Geschichtsunterricht Vermittelte unabhängig von Geschichte als Wissenschaft zu begründen.

Gleichsam einer Logik der "Verzweiflung an der Wissenschaft und an der Spekulation über dieselbe" (17) folgend, plädiert er, darin KOHLRAUSCH zustimmend, dafür, daß der Geschichtsunterricht

"den Lernenden zum Bewußtsein der Menschheit in sich selbst bringen (soll), er ist die Stätte der Berührung und Auseinandersetzung der Jugend mit der geschichtlichen Welt." (18)

Aufgabe des Lehrers sei es, dem Schüler die 'leitenden Ideen' zu vermitteln, die ihm als Ordnungskriterien in seiner Welt dienen könnten, dabei möchte WENIGER aber keineswegs gänzlich auf die Geschichtswissenschaft verzichten, es wird

"nicht die wissenschaftliche Methode in den Unterricht eingeführt oder der Stoff aus den Quellen neu aufgebaut; diese Leistung wird vielmehr vorausgesetzt, der Unterricht findet die Geschichte bereits geformt vor und setzt diese geformte Geschichte in Beziehung zu den Schülern." (19)

Die Fachwissenschaft hat bei WENIGER, wie BLANKERTZ sagt, die Aufgabe, als 'Wahrheitskriterium' zu dienen (20), d.h. der Lehrer muß, um den Geschichtsunterricht erfolgreich gestalten zu können, die Geschichtswissenschaft gründlich studiert haben, was einzig die Voraussetzung dafür liefert, daß im unterrichtlichen Behandeln der Geschichte die 'Würde der Wissenschaft' nicht verletzt werde (21). Richtiger Geschichtsunterricht ist also nach WENIGER insofern gebunden an die Ergebnisse der Geschichtswissenschaft, als es die erwiesenen Inhalte der Wissenschaft sind, auf die sich die Bildungsarbeit im Unterricht als Voraussetzung

stützen muß - dies ist nicht als inhaltliche Festlegung des Unterrichtsgeschehens durch die Fachwissenschaft zu interpretieren - was letztlich im Unterricht über die reinen (unumstößlichen) Fakten hinaus vermittelt werden soll, kann so schlechterdings nicht durch die Fachwissenschaft postuliert werden.

An der Frage des Zusammenhangs der verschiedenen Fächer in der Schule führt WENIGER die problematische Rolle der Fachwissenschaften bei Bestimmung der Lehrpläne weiter aus. Vom Standpunkt der den Unterrichtsfächern jeweils zuzuordnenden Wissenschaften kommt es, vor allem in Bezug auf das Ausmaß der Berücksichtigung im Schulunterricht, zu einem nur schwer zu regelnden Streit um die Prioritäten bzw. um den Anteil jeder einzelnen betroffenen Wissenschaft am Bildungsgeschehen in der Schule. Dabei zeigt jedes Fach die Tendenz, sich in Abgrenzung zu den anderen Fächern zum "beherrschenden Faktor für den Gesamtlehrplan zu machen." (22)

Von Seiten eines Systems der Wissenschaften erwartet sich WENIGER keine Antwort auf die aus der Konkurrenz der Fachwissenschaften resultierenden Probleme, da Wissenschaft im Sinne eines integrierten Gesamtzusammenhangs seit der "antik-mittelalterliche(n) Enzyklopädie mit ihrer qualitativen und quantitativen Einordnung jeder Einzelwissenschaft auseinandergebrochen ist." (23)

Der Bereich der Wissenschaften stellt sich WENIGER dar als eine mehr oder minder geordnete Vielfalt einzelner Wissenschaften bzw. Wissenschaftssparten, die sich gerade dadurch auszeichnet, daß das Verhältnis der Einzelwissenschaften zueinander und damit auch ihr Gesamtzusammenhang rein innerwissenschaftlich keiner befriedigenden Klärung zugeführt werden kann.

HERWIG BLANKERTZ charakterisiert die Rolle, die WENIGER den Wissenschaften bei Erstellung der Lehrpläne zubilligt, folgendermaßen:

"Erich Weniger erörtert die Funktion der Wissenschaften innerhalb der Lehrplangestaltung dreimal, einmal negativ, zweimal positiv; negativ hinsichtlich der Ableitung des Lehrplans von einem System der Wissenschaften, positiv hinsichtlich der Stellung der Wissenschaften als objektiver Bedingungsfaktoren und als Wahrheitskriterium für allen Unterricht. Negativ also verläuft die Untersuchung der Frage, ob der Lehrplan aus einem System der Wissenschaften ableitbar sei und ob die Schulfächer reduzierte Entsprechungen der Fachwissenschaften seien." (24)

Auch aus der Betrachtung der verschiedenen Bildungsideale ergibt sich bei WENIGER kein wesentlicher Fortschritt hinsichtlich der Bestimmung des Lehrplans. Zur Formulierung von Lehrplänen im eigentlichen, modernen Sinne, sei es erst unter Verhältnissen gekommen, die bereits durch die Existenz heterogener, nicht mehr für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlicher Bildungsideale gekennzeichnet waren.

"Heute leiden wir unter einer solchen Fülle verschiedener Bildungsideale, daß man wohl einmal an der deutschen Kultur hat zweifeln können. Es bedurfte von jeher wieder einer zwischen diesen Idealen entscheidenden Instanz." (25)

1.2 Der Staat als regulierender Faktor - das Bildungsideal

1.2.1 Der Staat

Neben den Wissenschaften möchte WENIGER auch den anderen geistigen Mächten, wie Kirchen, Wirtschaftsbereich (Berufe) (26) und Philosophie, die Funktion der Lehrplanbestimmung nicht zusprechen. Als heterogene, untereinander in Wettbewerb um den Anteil am Ausbildungsbereich stehende Faktoren können sie nicht die allgemeingültigen Kriterien liefern, die eine einheitliche Bildung im WENIGERSchen Sinne erst gewährleisten könnten.

"So ist nirgends zu sehen, daß die Gesellschaft aus sich heraus ein Bildungsideal, einen Bildungsinhalt hervorbringen könnte. Sie bedarf ihrerseits dringend der Hilfe, politischer vom Staat her, geistiger von der Bildung her." (27)

Allerdings ist diese von WENIGER hier getroffene Trennung der 'Hilfsfunktionen' - hie die 'politische' Hilfe vom Staat, da die 'geistige' Hilfe von der Bildung - nicht im Sinne von Gleichwertigkeit zu interpretieren, es zeigt sich, daß, wie oben ausgeführt, der von WENIGER als 'geistiger' apostrophierte Bereich der Bildung seine Regulierung erfahren muß durch die Instanz des Staates:

"Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, der Staat." (28)

Daß WENIGER in diesem Zitat nicht lediglich eine Feststellung trifft über die Funktion des Staates bei der Lehrplanerstellung, ist schon allein daraus zu ersehen, daß vom Staat als dem 'regulierenden Faktor' die Rede ist, der "nicht nur formal-rechtlich legitimiert, sondern auch sachlich kompetent" (29) darüber entscheidet, wie der Lehrplan auszusehen hat, und der durch Sicherung der Freiheit pädagogischer Bemühungen dafür Sorge trägt, daß sich keine gesellschaftliche Macht über Gebühr Einfluß im Aus-

bildungsbereich erwirbt und ihn so partikularen Interessen ausliefert. Indem der Staat also den gesellschaftlichen Mächten die Bedingungen ihrer freien Betätigung setzt, sie daran hindert, sich wechselseitig in ihrem Kampf um gesellschaftliche Macht zu eliminieren, wird der tendenziell vorhandene Absolutheitsanspruch der widerstreitenden Einflußfaktoren gebrochen:

"Alle anderen Mächte müssen sich, um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen, der Staat selbst ist diese zweckfreie Form der Bildung in der Begegnung der Bildungsmächte und der Generationen im Lebensraum der Schule." (30)

'Zweckfreie Bildung' ist hier Synonym für die Sicherheit, in einem funktionierenden demokratischen Bildungswesen könnten Freiheit der Erziehung auf lange Sicht nur gewährleistet werden, wenn die heterogenen, z.T. zuwiderlaufenden Zwecke der 'geistigen Mächte' sich am übergeordneten Kriterium sinnvoller Bildungsarbeit relativieren, damit die Zukunft des Menschen nicht seiner Gegenwart geopfert werde (31).

Relativierung der eigenen Zwecke an denen der anderen gesellschaftlichen Mächte bedeutet Verzicht um des Gesamtzusammenhangs willen, der nicht ohne Friktionen und Konflikte, gleichsam aus Einsicht der Einflußmächte in die Sinnhaftigkeit einer relativen Freiheit der Erziehung zustandekommt. Staatliche Autorität ist nach WENIGER die Kraft, welche einzig die Freiheit der Erziehung nachdrücklich garantieren kann, indem sie gegebenenfalls die Mächte in ihre Schranken weist, die sich dogmatisch in den Vordergrund zu spielen suchen.

Hinsichtlich des Bildungsbereichs stellt WENIGER eine Aufspaltung des Staates in verschiedene Funktionen fest: als 'Erziehungsstaat' (32) hat er vor allem als Garant der Freiheit der Erziehung zu wirken, indem er gegenüber allen gesellschaftlichen Mächten das Prinzip der Pluralität aufrechterhält. In dieser Funktion soll der Staat auch seinen

eigenen Absolutheitsanspruch einschränken, da auch hier gegen den Machtanspruch des 'empirischen Staates' (33) zugunsten der übrigen geistigen Mächte regulierend vorgegangen werden müsse. Als "Macht neben anderen Mächten, die um Wirkung und Nachwuchs ringen" (34), ist auch der 'empirische Staat' wie die übrigen Bildungsmächte ständig in der Gefahr, etwa seine Interpretation von Geschichte oder Staatsbürgerkunde dogmatisch durchsetzen zu wollen. Dies soll der Staat in seiner Funktion als Erziehungsstaat verhindern, indem nicht allgemeingültige Inhalte festgelegt werden, sondern der "tatsächliche geistige Besitz des Volkes" (35) in die Schule Eingang findet.

Kurz gefaßt soll also die doppelte Funktion des Staates darin bestehen, daß er einerseits als empirischer Staat Ausdruck der Bildungsvorstellungen bestimmter gesellschaftlicher Mächte ist (in der Regel der Regierungsparteien) - insofern ist er Bildungsmacht. Andererseits verteidigt er als Erziehungsstaat die Freiheit der Erziehung und des geistigen Lebens überhaupt gegen jeden Absolutheitsanspruch (36). WENIGER schreibt:

"Vielmehr sollte der Lehrplan der öffentlichen Staatsschule Raum geben für die Mächte, die um Staat, Volk und Kultur ringen und sich auch erzieherisch auswirken können, gebunden durch die Einheit des erzieherischen Willens, für den sich der 'Erziehungsstaat' gegenüber allen Mächten des Lebens, auch gegenüber dem empirischen Staat und dem Politischen und Nationalen im engeren Sinne, in ständiger Vorwegnahme der Einheit dieser Gegensätze in die Schule hinein durchzusetzen hat." (37)

Zur Abwendung der Gefahren einer allmächtigen Staatspädagogik dient die Selbstrelativierung des Staates in der Idee vom Erziehungsstaat:

"Wenn also der Staat wie jede andere Bildungsmacht das Bestreben hat, sich durch die Erziehung seine gegenwärtige Existenz und seine Dauer zu sichern, so zwingt ihn die in seiner Form gegebene Idee von der Vollkommenheit paradoxerweise wieder, eben darum sich selbst und seine jeweilige Form zu relativieren und die Machtausübung auf die Erhaltung des staatlichen Lebens und der nationalen Kultur überhaupt

einzuschränken, da seine Lebendigkeit auf dem Leben der geistigen Mächte des Volkes, die ihn tragen, ruht, da das politische Leben eine unausgesetzte Entscheidung über die beste Lebensform darstellen soll und die kommende Generation selbst verantwortlich über Form und Leben des Staates zu bestimmen haben wird." (38)

WENIGER läßt allerdings offen, wie der Staat in seiner Funktion als Erziehungsstaat die Idee der Vollkommenheit gegen seine Tendenz, als empirischer Staat nur seine Bildungsvorstellungen zum Zuge kommen zu lassen, durchsetzen kann - eine Idee von Vollkommenheit der Bildung ist eben alles andere als die Realisierung dieser Vollkommenheit. Obwohl WENIGER die Gefahr sieht, daß die im Staat einflußreichen Kräfte den Bildungsbereich einzig als ihr 'Macht-instrument' (39) ansehen und benutzen könnten, ist ihm dies nicht Anlaß, genauer die Bedingungen eines freiheitlich-demokratischen Erziehungswesens zu untersuchen.

Grundlage für das Ideal des Erziehungsstaates ist die preußische Reformbewegung - im von SCHLEIERMACHER, STEIN und SOVERN entwickelten Staatsbegriff sieht WENIGER, wie KLAFFKI ausführt, einen wesentlichen Vorgriff wichtiger geistiger Grundlagen der Weimarer Demokratie und des demokratischen Neuaufbaus Deutschlands nach dem Nationalsozialismus (40). Die preußische Reformbewegung faßte den Staat als Einheit von Rechts- Volks- und Kulturstaat: Als Volksstaat sollte er seine Bürger zu produktiver Mitarbeit am politischen Leben befähigen; als Kulturstaat sollte er die Gesamtheit des Volkes am kulturellen Leben als der Summe der schöpferischen und kulturellen Kräfte der Nation teilhaben lassen (40). Gemäß diesem Konzept hat der Staat die Bedingungen - Schulpflicht, Lehrerbildung, Schulaufbau etc. - für ein leistungsfähiges Bildungswesen bereitzustellen, ohne durch intensive politische Einwirkung in die Schulen eine eigenständige Entwicklung des Bildungswesens zu behindern.

1.2.2 Das Bildungsideal

Mit der Relativierung der Bildungsansprüche der verschiedenen gesellschaftlichen Mächte und ihrer Einbeziehung in den Bereich der zu lehrenden Inhalte ist die Erstellung der Lehrpläne noch nicht geleistet - es muß, so WENIGER, verhindert werden, daß dem Schüler angesichts der durchaus heterogenen, teilweise widersprüchlichen Lehrinhalte, die ja einen Ausdruck der gegensätzlichen Streben in der übrigen Gesellschaft darstellen, die 'geistige Einheit der Zeit' und die 'Einheit des Lebens überhaupt' (41) verlorengeht. Blieben die Bildungsinhalte beziehungslos nebeneinanderstehen, käme es also nicht zu einer Integration der einander widerstrebenden Tendenzen, so sei die 'bildende Kraft der Gehalte', wie WENIGER befürchtet, zur Unwirksamkeit verdammt.

"Es bedarf der konkreten Angabe der Einheit, unter der sie alle (die Gehalte, d. Verf.) im Lehrplan stehen sollen, weil sie für den Staat unter ihr begriffen werden; es bedarf also mehr als nur der Angabe der in dem Moment der Entstehung des Lehrplans erreichten Lagerung der Kräfte. Es bedarf des Ideals, von dem aus diese Kräfte nach dem Willen des Staates heute geregelt sein sollen, das die aus der Verschiedenheit der persönlichen Struktur der Lehrer, ihrer Wissenschaften und ihrer Grundhaltungen noch möglichen individuellen Ausprägungen der dialektischen Einheit überhöhend umfaßt." (42)

Diese Integration der Gehalte findet statt in der ersten Schicht des Lehrplans (43), indem hier der Bezug der verschiedenen Gehalte zueinander und zu den Notwendigkeiten der anstehenden Probleme hergestellt wird. Allerdings ist bei der Vielzahl der gegeneinanderstehenden Ansprüche eine Lösung keineswegs eindeutig möglich, da ständig mehrere gegensätzliche Aufgaben zu bewältigen sind und durchaus verschiedene Lösungen denkbar sind, "ohne daß diese Lösungen etwa rational zu begründen wären und damit ohne Widerspruch bleiben könnten" (44).

Die Entwicklung des Bildungsideals ist also kein rational organisiertes Verfahren, sondern der Prozeß der Auseinandersetzung der geistigen Mächte unter Kontrolle des Erziehungsstaates:

"Das Bildungsideal kann in jedem Lebensgebiet entstehen, es formt sich in den Erfahrungen von Lebensnöten und Lebensaufgaben. In der Politik, in der Wirtschaft, in der Kunst, in den Zusammenhängen des gesellschaftlichen Lebens kann die Notwendigkeit eines neuen Ideals zuerst aufgehen, das dann auch, wenn es in sich kräftig genug ist und die übergreifenden Bezüge einschließt, für die anderen Lebensgebiete gültig wird und schließlich Eingang in die Erziehung findet." (45)

Die Hereinnahme des aus der Auseinandersetzung der geistigen Mächte hervorgegangenen Bildungsideals in den Lehrplan sei, wie WENIGER betont, keineswegs eine Festlegung der Jugend, da diese mit ihrem eigenen 'noch ungestalteten Willen' und ihren Neigungen Einfluß nehmen könne (46):

"Aus der Berührung dieser beiden Willen, in der durch den Lehrplan gegebenen Bildungssituation entsteht dann ein Neues, das weder geradliniges Ergebnis der Intentionen des Lehrplans ist, noch auch etwa bloße Wirkung des Willens der jungen Generation." (47)

1.3 Zusammenfassende Kritik hinsichtlich der Themenstellung

Wie schon im Vorwort ausgeführt, konzentriert sich die Kritik an den hier berücksichtigten Richtungen der Curriculumforschung im wesentlichen auf die Problembereiche, die im Zusammenhang der Thematik dieser Arbeit besonderes Interesse hervorrufen - auf Grundlage einer Darstellung der wichtigsten Neuerungen der jeweiligen Theorie gegenüber anderen Ansätzen wird herausgearbeitet, welche Funktion den auf das Unterrichtsgeschehen (in verschiedener Weise) irgendwie einwirkenden 'Instanzen' innerhalb der behandelten Theorie zukommt.

1.3.1 Der staatliche Einfluß

Mit dem Ausgangspunkt seiner Theorie, dem Bildungsgeschehen als 'geschichtlich gewordener Wirklichkeit' (48) setzte sich WENIGER, wie KLAFKI sagt, von Ansätzen ab, die mit normativen Voraussetzungen, anthropologischen oder weltanschaulichen Standpunkten mit vorgefaßter Meinung an die Didaktik herangehen (49). Allerdings verstellt sich WENIGER mit seiner aus seinem hermeneutischen Theorieverständnis resultierenden Beschränkung auf den 'objektiven Gehalt' des Lehrgefüges, den Lehrplan, von vornherein einen Einblick in die institutionell-organisatorischen Aspekte der Bildungsproblematik - was bei WENIGER aber nicht, wie BÖNSCH kritisiert (50), zu einer Vernachlässigung des Zusammenhangs von Gesellschaft und Erziehung, sondern gerade zu einer ausführlichen, wenn auch über weite Strecken idealistischen, Bearbeitung dieses Verhältnisses führt. So ist seine Konzeption vom 'Kampf der geistigen Mächte' durchaus als Fortschritt in der wissenschaftlichen Annäherung an eine Bestimmung des Verhältnisses Gesamtgesellschaft - Erziehungsbereich anzusehen, wenngleich der Erkenntnisprozeß durch die Hypostasierung der geistig-ideologischen Momente einer selbstgewählten Beschränkung unterliegt.

Seine Wendung gegen 'harmonisierende' Theorien aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, gegen die 'höchsten Werte' als Kriterium des Bildungsprozesses und für Anerkennung der Komplexität gesellschaftlicher Vorgänge (51) kann der gesellschaftlichen Praxis nicht gerecht werden, da sie auf 'halbem Wege' halt macht; die hinter den 'geistigen Mächten' stehenden, ihren Kampf bestimmenden (52), realen Mächte im gesellschaftlichen Gefüge bleiben außerhalb der didaktischen Überlegungen (53). Indem WENIGER die geistigen Mächte in seine pädagogische

Konzeption einbezieht, die realen Mächte aber als unpädagogisch verbannt, scheinen die Lehrpläne, wie BLANKERTZ und GRODDEK (54) ausführen, zunächst als Resultat eines Prozesses historisch-dynamischer Zufälligkeiten. Diesem Charakter der Zufälligkeit begegnet WENIGER aber mit seiner Konzeption des Staates als regulierendem Faktor, der die Bildungsmächte in ihrem Kampf durch Anstreben seines Bildungsideals in ihre Schranken weist und in dieser Verfolgung des verbindlichen Bildungsideals zu einer Einigung auf gemeinsame Zwecke führt.

In der Abstraktion von den das Bildungsideal durchsetzen- den (staatlichen) Institutionen liegt ein wesentlicher Mangel des WENIGERSchen Ansatzes. Seine Ausführungen über das Verhältnis Gesellschaft - Erziehung können den Kern der Sache nicht erfassen, da sein Staatsbegriff nicht konkretisiert wird. Hierin liegt auch der richtige Kern der ungenauen Charakterisierung des WENIGERSchen Konzepts als 'Staatsoptimismus' durch BLANKERTZ (55). Indem WENIGER abstrakt von 'dem Staat' handelt, wird die Überparteilichkeit des Staates, wie er sie sich vorstellt, nur gesetzt, nicht aber bewiesen (56). Da er an keiner Stelle eine konsistente Ableitung seines Staatsbegriffs leistet - Begriffe wie 'Volk', 'Volksgemeinschaft', 'Volkserbe' und 'demokratisch-pluralistische Gesellschaft' stehen nebeneinander, ohne präzisiert zu werden - steht er auch der von ihm durchaus gesehenen Gefahr eines Machtmißbrauchs durch staatliche Organe hilflos gegenüber (57). Seine Äußerungen zu diesem Thema haben eher den Charakter politisch-moralischer Bekanntnisse zur 'westlich-demokratischen Ordnung' in Absetzung zu 'östlich-totalitären' Konzeptionen, als wissenschaftlicher Erkenntnisse (58).

WENIGER scheint in seinen Ausführungen über die Funktion von 'Bildungsstaat' und 'empirischem Staat' unhinterfragt vorauszusetzen, daß der Staat alle die demokratischen

Funktionen erfüllt, die er für wünschenswert hält. Da er nicht die Bedingungen für ein funktionierendes, mit Leben erfülltes demokratisches Bildungswesen thematisiert, er seine Ausführungen auf das geistig-ideologische Moment der Auseinandersetzungen im Bildungsbereich einschränkt, muß er in seiner Lehrplantheorie zu einem Verzicht auf die Dimension kritischer Veränderung gelangen. Wenn die staatlichen Institutionen genuin schon der Verpflichtung auf demokratische Verkehrsformen folgen, ist das Korrektiv kritischer Meinungsäußerung der betroffenen Bürger allenfalls lediglich als Bestätigung der immer schon erfolgenden 'richtigen' Entscheidungen des Staates akzeptabel.

Nur aufgrund dieser Überlegung ist es verständlich, daß WENIGER die Zirkelhaftigkeit seiner doppelten Funktion des Staates - der Staat soll neben der Kontrolle der übrigen Bildungsmächte (Bildungsstaat) auch gleichzeitig sich selbst kontrollieren (empirischer Staat) - nicht zum Problem geworden ist. Die den Staat tragenden Bürger tauchen bei WENIGER als 'Dienende' auf, die allenfalls als Wähler 'ihre Schuldigkeit' gegenüber dem Staat erfüllen dürfen (59).

1.3.2 Die Funktion der Wissenschaft

BLANKERTZ charakterisiert die Stellung der Wissenschaft in den Überlegungen WENIGERs, wie oben zitiert (vgl. S. 17 dieser Arbeit), auf dreifache Weise: negativ bezüglich einer Ableitung der Lehrinhalte von einem System der Wissenschaften, positiv einmal als objektive Bedingungsfaktoren und das andere Mal als Wahrheitskriterium. WENIGER begründet diese starke Einschränkung der Funktion der Wissenschaften mit dem Zerschlagen des alten weltanschaulichen Zusammenhangs und dem wachsenden Einfluß

eines pluralistischen Wissenschaftsverständnisses. Seine Behauptung, die Stellung der Wissenschaften sei zu Zeiten, als noch verbindliche Normensysteme in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens die entscheidende Rolle spielten, beherrschend gewesen, ist insofern problematisch, als er selbst als bestimmendes Kriterium in dieser Zeit eben die Wert- und Normvorstellungen der Menschen benennt und nicht die Wissenschaft. Daß sich auch die Wissenschaftler in ihrer Tätigkeit (sei es auch unbewußt und unbeabsichtigt) eben diesen Vorstellungen meist akkomodierten und aufgrund dessen ihre 'einheitlichen Systeme' konzipierten, ist an der häufig anzutreffenden Berufung auf obrigkeitsstaatliche Orientierungen leicht ersichtlich.

WENIGERS skeptische Stellung zur wissenschaftlichen Erkenntnis scheint mir auf einem Mißverständnis hinsichtlich der modernen, pluralistischen Wissenschaftskonzeption zu beruhen. Die Tatsache, daß sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung als ein Wettstreit teilweise gegensätzlicher Positionen und Lehrmeinungen abspielt, läßt ihn die allen diesen Ansätzen und Richtungen zugrundeliegende Vorstellung vergessen, daß es letztlich um die Klärung von Sachfragen geht, auf 'lange Sicht' sich also die Gegensätzlichkeit der Auffassungen bezüglich spezieller Probleme aufheben muß (warum sonst sollten Wissenschaftler überhaupt miteinander streiten?).

Die von WENIGER beschworene 'Verzweiflung an der Wissenschaft' findet ihre Auflösung darin, daß er durchaus bestimmt, d.h. 'unverzweifelt', seine wissenschaftlichen Meinungen vertritt - es sollte also nicht 'Verzweiflung an der Wissenschaft' heißen, sondern: Skepsis gegenüber den jeweiligen Resultaten der Wissenschaft in dem Sinne, daß sie kritischer Überprüfung standhalten bzw. sich der Kritik stellen müssen. In diesem Sinne ist dann auch die Einschränkung der Wissenschaftsfunktion auf das Wahrheits-

kriterium hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Implikationen des Lehrplans obsolet.

Festzuhalten bleibt, daß es Ziel der 'Didaktik als Wissenschaft' sein muß, Orientierungspunkte, Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten für die schulische Praxis zu liefern - wie auch WENIGER praktisch gegen seine inhaltlichen Aussagen bestätigt, indem er Wissenschaft, Didaktik betreibt (60). Dabei ist, wie BLANKERTZ betont, ein "Überschreiten der Fachborniertheit" (61) gefordert, um den Zusammenhang der Wissenschaften tendenziell herzustellen. Neben den Fachwissenschaften spielen die von WENIGER im Zusammenhang der Lehrplanerstellung vernachlässigten Sozialwissenschaften eine große Rolle, sie liefern, wie BLANKERTZ ausführt,

"die exakte Feststellung, Formulierung und Vermittlung dessen, was die gesellschaftlich relevanten Faktoren von Schule und Unterricht wollen, zu leisten haben, ebenso wie die Aufklärung der sozialkulturellen und anthropogenen Bedingungen des Lernens." (62)

Inwiefern WENIGERs Postulat der Zweckfreiheit der in den Schulen vermittelten Wissensinhalte der realen Situation im Bildungswesen nicht gerecht werden kann, sei hier nur angedeutet:

Erstens widerspricht er dem Postulat der Zweckfreiheit, also sich selbst, wenn er immer wieder als höchsten Zweck schulischer Arbeit die Orientierung des schulischen Procedere entweder an seinen obrigkeitsstaatlichen Vorstellungen oder an seiner Vorstellung einer idealen Demokratie fordert.

Zum zweiten bekennt er sich mit dem Plädoyer für Zweckfreiheit, wie HUISKEN ausführt, zu den "elitären Implikationen der Bildungstheorie" (63), indem er den Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten der pädagogisch-didaktischen Reflexion kaum für würdig erachtet. Der diesen Bereich anreißende Abschnitt seines Buches beschränkt sich auf eineinhalb Seiten. Der Teil der Problematik, in dem

unmittelbar die materiellen Bedürfnisse der Schüler angesprochen werden - schließlich bestimmen die erworbenen 'Kenntnisse und Fertigkeiten' wesentlich den Werdegang eines Schülers - taucht in den anderen Abschnitten seines Werkes allenfalls als Bedingung bei der Behandlung des Bildungsideals auf.

1.3.3 Die Funktion der unmittelbar Betroffenen:

Lehrer und Schüler - das 'Paradox der Erziehung'

WENIGERS Freiheitsbegriff charakterisiert schlagend, welche Bedeutung er den unmittelbar betroffenen Personen bei der Festlegung des Lehrplans in Form und Inhalt beimißt. Indem er Lehrer und Schüler als "Faktoren im Lehrgefüge" (64) behandelt, die einer rationalen Organisation gerade darin hinderlich seien, daß sie 'freie' Menschen sind, macht er klar, daß es ihm wesentlich darum geht, die von Maßnahmen im Bildungsbereich Betroffenen seinem Bildungsideal unterzuordnen:

"Lehrer und Schüler haben zudem aber als lebendige Menschen eine Tiefe, die wesensmäßig der rationalen Erfassung und also auch der Vorhersage und der Vorausbestimmung spottet. Vor allem aber sind diese Faktoren als Menschen frei, frei, zu tun und frei zu unterlassen, zu hören oder nicht zu hören, frei auszuwählen und frei, auch geistigen Gründen, neuen Ereignissen und Erlebnissen gegenüber gegen alle Erwartung, gegen ihre eigenen Voraussetzungen zu entscheiden, sich zu bekehren, sich zu verwandeln." (9)

Diese Faktoren zeichnen sich zudem durch die Eigenschaft der 'menschlich-geistigen Tiefe' aus, die sie zu "unsicheren Faktoren im Lehrgefüge" (65) macht, was der rationalen Erfassung und Vorausbestimmung entgegenwirke. Trotz gegen teiliger Ansätze hinsichtlich der Beteiligung der Jugendlichen am Bildungsprozeß bleibt der Objektcharakter der unmittelbar Betroffenen unübersehbar (66). Wenn WENIGER den Lehrer als "Anwalt der Zukunft im Kinde" charakterisiert, der sich am 'Eigenrecht' der Kinder zu orientieren

habe und "uninteressiert an den vorübergehenden Forderungen des Augenblicks zu sein" (67) habe, so ist damit eben nicht ausgedrückt, daß es dem Lehrer um die Verfolgung der Bedürfnislagerungen des Schülers gehen müsse - dann würde er sich ja gerade um die Erfordernisse der aktuellen Situation kümmern -, sondern darum, den Schüler gemäß seinem Bildungsideal zurechtzumachen. Natürlich kann dann auch der Einfluß des Lehrers nur so gefaßt sein, daß er den "Anforderungen unserer Zeit", d.h. bei WENIGER den Setzungen der Gesellschaft, in seiner Tätigkeit zum Durchbruch verhilft, indem er sich als zumindest 'geistig' von seinen aktuellen Bedürfniskontexten abgelöstes, gleichsam in Distanz zu seinen sozialen Bedingungen stehendes Individuum (HUISKEN) (68) versteht. Die gesellschaftlichen Widersprüche seien zwar in ihm lebendig, aber, so WENIGER, in "seiner Person zur Ruhe gekommen" (69). Damit ist die Forderung an den Lehrer ausgesprochen, seine Individualität nahezu gänzlich in den Dienst des von der Gesellschaft her konzipierten Bildungsideals zu stellen, eigenpersönliche Entfaltung ist nur innerhalb dieses Rahmens akzeptiert.

Allerdings muß betont werden, daß WENIGER, trotz aller obrigkeitsstaatlicher Implikationen in seinen Vorstellungen von der Rolle der Betroffenen bei Entscheidungen im Bildungsbereich, deutlich seinen Standpunkt gegenüber totalitären Positionen abgrenzt. Der eigene Wille der Betroffenen stellt zwar als "unsicherer Faktor im Lehrgefüge" ein Problem dar, wird aber in seiner Berechtigung anerkannt. Demzufolge treibt WENIGER sein konservatives Konzept einer 'Steuerung der Betroffenen' zu ihrem eigenen Besten nicht zu der Konsequenz, daß ihr Wille gebrochen werden müsse. Hier ist auch der Scheidepunkt seiner Vorstellungen zu denen faschistischer Bildungstheorien, nach denen die Entwicklung der Person einzig in ihrer Unterordnung unter die Ansprüche der "Volksgemeinschaft" zu bestehen habe.

WENIGERS Konzept einer Formung des Schülers im Sinne des Bildungsideals versucht, dem 'Paradox aller Erziehung', das gekennzeichnet ist durch den Widerspruch einer 'Steuerung zur Selbständigkeit', auf, wie ich meine, rigide Weise gerecht zu werden. Die Schüler sollen zwar in die Lage versetzt werden, ihren Bildungsprozeß selbst kompetent zu gestalten, aber während des Kompetenz generierenden Prozesses sollen ihre eigenen Interessen- und Bedürfnislagen allenfalls im Sinne eines Umgangs mit Bedingungen, die zu bewältigen sind, nicht aber als bestimmendes Moment, mit einbezogen werden. Es entsteht hier der Eindruck, daß WENIGER die Bedürfnisse der Schüler lediglich negativ faßt: was fehlt dem Schüler hinsichtlich des Bildungsideals, was muß ihm also im eigenen Interesse, das nur in dieser Differenz aufscheint, noch vermittelt werden?

Er empfiehlt eine Vorgehensweise der Erziehung, die sich am als sicher gesetzten Resultat des Erziehungsprozesses (Durchsetzung des Bildungsideals) in einer Weise orientiert, die der Einflußnahme des zu Erziehenden kaum Spielraum läßt. Er betont bezüglich des Paradoxes der Erziehung wesentlich die Seite der Steuerung und vernachlässigt den Aspekt Selbständigkeit im Prozeß auf eklatante Weise, obwohl er sie als notwendiges Ziel hervorhebt. Im Resultat erscheint WENIGERS Konzeption durch einen nachhaltigen Mangel in der Ausgewogenheit der Dialektik von Steuerung und Selbständigkeit gekennzeichnet mit dem Schwerpunkt Steuerung. Wie in diesem Konzept das Individuum zu eigenverantwortlicher Entscheidungskompetenz geführt werden soll, die jenseits einer Kompetenz zur Ausführung von Direktiven hin zu autonomem kritischem Handeln befähigt, bleibt unklar.

Es ist festzuhalten, daß hinsichtlich des (wahrscheinlichen) Konfliktes zwischen den Strebungen der Schülerpersönlichkeit und den gesellschaftlichen Anforderungen an Bildung und Ausbildung es in der Tat nicht zu einer ausgleichenden 'Relativierung' (vgl. S. 18 dieser Arbeit) der Einfluß beanspruchenden Seiten kommt. Der staatliche Eingriff im Sinne WENIGERS bezieht die Bedürfnisse der Schüler gar nicht erst in den Kampf der Einflußmächte um Berücksichtigung im Bildungsideal ein. Ein aus dieser Problematik sich ergebender Konflikt taucht hier demzufolge lediglich als zu bewältigendes Hindernis in der Durchsetzung des Bildungsideals auf (vgl. Zit. (65): Lehrer und Schüler als 'unsichere Faktoren').

2. 'Bildungsreform als Revision des Curriculum' - das ROBINSOHN-Modell

2.0 Einleitung

S.B. ROBINSOHN war es, der 1967 in seiner Auseinandersetzung mit ausländischen Didaktikkonzeptionen den Begriff des Curriculum in die neuere deutsche pädagogische Diskussion einbrachte. Die Einführung dieses vor allem der anglo-amerikanischen Diskussion um die Problematik der Lehrentscheidungen geläufigen Begriffes ist nicht als nur formale Neuerung zu verstehen - etwa im Sinne einer Einführung neuer Begrifflichkeiten zur Präzisierung überkommener Inhalte - sondern deutet einen von ROBINSOHN erstmals propagierten Wechsel in der Betrachtungsweise des Gegenstandes an. In einem Interview mit der Zeitschrift "betrifft: erziehung" führt ROBINSOHN 1968 aus:

"Ich glaube, daß man das, was wir tun wollen, durchaus als Didaktik bezeichnen kann. Sie müßte aber abgehoben werden gegen eine Didaktik, die das Curriculum in seiner Zusammensetzung im wesentlichen als gegeben voraussetzt und sich auf Fragen der Transposition tradierter Kulturelemente und der Bildungswirksamkeit beschränkt." (71)

Während die bildungstheoretische Didaktik in der pädagogischen Diskussion nach dem Kriege, vor allem von erfahrungswissenschaftlich orientierter Seite, wegen ihres Festhaltens an Inhaltsentscheidungen angegriffen worden war, wurde ihr von ROBINSOHN der entgegengesetzte Vorwurf gemacht, sie sei bezüglich der Probleme der Entscheidung über Bildungsinhalte zu weit zurückgewichen. Mit seiner 'neuen Sichtweise' der didaktischen Probleme beabsichtigt ROBINSOHN, den Verfahren zur Lehrplanentscheidung eine neue, wissenschaftlich orientierte Grundlage

zu verschaffen. BLANKERTZ beschreibt 1971 programmatisch, welchen Kriterien die neue, curriculumorientierte Forschung gerecht zu werden habe:

"zum ersten Mal in der Geschichte des Schulwesens sollen Innovationen wissenschaftlich bis ins einzelne geplant, sollen schulorganisatorische Änderungen unter Berücksichtigung aller Bedingungsfaktoren und Nebenwirkungen berechnet, sollen neue Unterrichtsgebiete durch vorgängige Theorie, gesichert durch Experiment und Erfolgskontrolle, eingeführt werden." (73)

Mit dieser Wendung hin zu einer konstruktiven Lehrplan-Theorie soll nach ROBINSOHN der Einfluß bildungstheoretischer Überlegungen zurückgedrängt und somit die extreme Einschränkung des 'didaktischen Problemhorizontes' (74) auf die "Formulierung und Transposition der gegebenen Inhalte" (75) aufgehoben werden. Es geht der bildungstheoretischen Didaktik nach ROBINSOHN gerade nicht darum, herauszuarbeiten, wie die von ihr als gegeben akzeptierten 'Bildungsmächte' wirksam werden, wie es zur Formulierung von Bildungsprogrammen komme, wie die Autonomie und Freiheit der Erziehung Wirksamkeit gegenüber den Bildungsmächten erlangen solle (76). Des weiteren sei sie nicht in der Lage, Neuerungen im Gefüge der herrschenden Lehrpläne zu initiieren, sie versage gegenüber dem 'traditionell Sanktionierten' (77) und liefere die notwendigen Entscheidungen über Lehrinhalte purer Beliebigkeit und schierem Dezisionismus aus.

Die Überwindung dieser Beliebigkeit im Bereich der Lehrplankonstruktion soll durch eine Theorie gewährleistet werden, die die Lernziele, Lerninhalte und Methoden in ihrem Zusammenhang darstellt und die Lernzielentscheidung wissenschaftlicher Begründung zugänglich macht. Es muß der Zusammenhang von Normen, Zielen und Mitteln hergestellt werden, vor dem nur die wissenschaftliche Begründung der Lehrplanentscheidungen erfolgen kann.

In diesem Prozeß werden

Erkenntnisse und Erkenntnisinstrumente der verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen in ihre bildenden Funktionen transponiert, gegenwärtige und antizipierte Bedürfnisse konstatiert und postuliert, hypothetisch oder geprüft systematisierte Erfahrungen über Wirksamkeit von Lehren und Lernen eingebracht, schließlich aus all diesen Interessen und Erkenntnissen durch systematische und offengelegte Kommunikation haltbare Alternativen inferiert" (78).

Wie aus dem Zitat zu ersehen, ist es nicht die Intention ROBINSOHNs, sich auf die Möglichkeiten einer Effektivierung des Unterrichtsprozesses unter Beibehaltung vorhandener Zielsetzungen zu konzentrieren, ebenso ist es nicht sein Anliegen, die strukturell-organisatorischen Aspekte des Ausbildungssektors, wie dies von lerntheoretischen, informationstheoretischen und unterrichtstechnologischen Ansätzen intendiert wird, besonders hervorzuheben (79). Die Begründung der notwendigen Revision des Curriculum kann nach ROBINSOHN vielmehr nur von den Zielen her erfolgen, was nur unter Bezugnahme auf jene Begründungskette erfolgreich stattfinden kann,

"die ihren Ausgang von den Lebenssituationen nimmt, zu deren Bewältigung Curriculum qualifiziert. Ziele (aims), Intentionen (objectives), Curriculumelemente können nur so legitimiert werden. Auch 'mittelfristige' Arbeit an Curriculumrevision sollte diese Kette nicht prinzipiell sprengen, selbst wenn sie am einen oder anderen Ende ihre Akzente setzt." (80)

Nun ist Qualifikation zur Bewältigung der Lebenssituationen nicht zu verstehen als bloße Reproduktion gesellschaftlicher Zustände - Erziehung erschöpft sich eben nicht in der Weitergabe 'bewährter' (tradierter) Verhaltensmuster, sondern transzendiert diese. Die Tatsache, daß Erziehung sich zu wesentlichen Teilen am kulturell Oberlieferten orientieren muß, darf nicht zur Forderung nach einer fraglosen Übernahme des 'kulturellen Erbes' durch die junge Generation führen. ROBINSOHN führt in diesem Zusammenhang ERIK ERIKSOHNs Begriff der 'fruchtba-

ren Polarität' kultureller Entwicklungen an; der Prozeß von Erziehung als Qualifizierung zur Bewältigung von Lebenssituationen ist beeinflußt durch zwei sich gegenseitig korrigierende Orientierungen - die technologische und die humanistische,

"die angepaßte, Fortschritt in der Nutzung technischer Möglichkeiten sehende und die nonkonformistische, engagierte, Emanzipation suchende." (81)

Erziehung trägt also die

"Ambivalenz der Bedürfnisse nach Kontinuität und Sicherheit einerseits, nach Offenheit, Entdeckung und Produktivität andererseits" (82)

in sich. Eine Trennung zwischen der Aufgabe der Erziehung, 'die Erfahrung der Lebenswirklichkeit helfend zu begleiten', und der, 'die Formen ihrer geistigen Erfassung zu vermitteln', wie sie in bildungstheoretischen Überlegungen Tradition hat, weist ROBINSOHN zurück. Erziehung darf also weder nur für die Bedürfnisse 'pragmatischer Existenz' ausrüsten, noch diese um der Offenheit willen negieren, sie ist stets Einheit von beidem.

Die Kultur als tragender Grund von Bildung ist in der Lage, diese ambivalente Aufgabe der Bildung zu befördern: sie trägt gegenüber dem Bestehenden zugleich "das Ferment des Wandels, Elemente der Kritik und des Regulativen in sich" (83). Dies setzt aber voraus, daß Kultur nicht als zu tradierendes Erbe vermittelt wird, sondern daß "vielmehr die aus ihm nach Relevanz- und Äquivalenzkriterien ermittelte Substanz bildender Gehalte" (84) zum Gegenstand der Bildung wird. Mit diesen Bestimmungen setzt sich ROBINSOHN radikal vom traditionellen idealistischen Bildungsbegriff ab, den er in Berufung auf HORKHEIMER dadurch charakterisiert, daß in ihm "der Mensch ... sich sozusagen selbst zum Objekt der eigenen Formung wird" (85). Für ROBINSOHN ist Bildung vielmehr die Formung in der tätigen, intellektuellen und praktischen, Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt. Bildungs-

ziele sind daher zu fassen in verhaltenswissenschaftlichen Begriffen. Sie sind nicht für immer festzulegen, sondern nur aus der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und den in ihr herrschenden Vorstellungen über die Zukunft zu gewinnen.

Es bleibt also zu klären, wie ROBINSOHN durch die Konstruktion rationaler Verfahren zur Lernzielbestimmung der ambivalenten Funktion der Bildung - Ausrüstung für alltägliche Bedürfnisse der Menschen ohne Verhinderung alternativer Weisen des Lebens - gerecht zu werden versucht.

2.1 Die wissenschaftliche Legitimation objektivierter Lernzielentscheidungen

In seiner Kritik an den drei Konzepten für eine Reform des Bildungswesens (ökonomisch-statistisches, sozialpolitisches, Konzept einer Rationalisierung des Unterrichts) (86) kommt ROBINSOHN zu dem Schluß, daß alle Veränderungen im Bildungsbereich obsolet sind, die einzig sich orientieren an den Erfordernissen 'früherer Bildungsperioden'. In diesem Zusammenhang macht er klar, daß eine Differenzierung in innere und äußere Reform des Bildungswesens wegen des wechselseitigen Bedingungsverhältnisses beider Bereiche als künstliche Konstruktion abzulehnen wäre.

Objektivierung der Lehrplanentscheidungen soll den häufig durch zufällige Einflüsse der jeweiligen Situationen beeinflussten Entscheidungen von Behörden und Institutionen im Bereich von Schule und Ausbildung eine wissenschaftlich-systematisch gesicherte Grundlage verleihen. ROBINSOHN stellt sich die Frage:

"Durch welche Methoden systematisch objektivieren der Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus 'Beliebigkeit', aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?" (87)

Es geht also darum, wissenschaftliche Instrumente zur Begründung 'rationaler' Curriculumentscheidungen bereitzustellen, die Lehrplanentwicklung in Richtung auf Objektivierung und Rationalisierung von Inhalten und Verfahrenswesen weiterzuentwickeln. Eben dies haben die von ROBINSOHN analysierten didaktischen Ansätze in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht zu leisten vermocht. Wie oben angedeutet, bezog sich ROBINSOHNs Vorwurf gegen die bildungstheoretisch orientierte Didaktik im wesentlichen auf die Vernachlässigung der durch die Probleme der 'Lebenssituationen' gekennzeichneten praktisch relevanten Inhalte zugunsten einer Erörterung der Umsetzung der Ideale von den 'geistigen Mächten' in Inhalte der Lehrpläne. Die bildungstheoretische Didaktik konnte infolge ihres hermeneutischen Theorieverständnisses, das nur zur "Auslegung der Praxis" (88) (BLANKERTZ) der herrschenden Bildungsvorstellungen führte, nicht die Wendung ins Konstruktive reformpädagogischer Überlegungen vollziehen. Von der hermeneutischen Theorie wird

"das Verhältnis von 'Bildungs-' oder 'Lebensmächten' und Bildungsprogrammen geistesgeschichtlich beobachtet und interpretiert, nicht aber zu einer Theorie der Lehrplanentscheidungen ausgebaut. Der Kreis der Sinnfindung verschließt sich der dazu notwendigen kritischen Analyse." (89)

Die Konstruktion wissenschaftlicher Instrumente für Systematisierung und Objektivierung von Prozessen der Lehrplanentwicklung kann nur auf Grund einer Analyse der relevanten Situationen erfolgen. Nach ROBINSOHN muß der jeder (auch der 'unsystematisch', unwissenschaftlich legitimierten) Lehrplanentscheidung zugrundeliegende

Konsens über Voraussetzungen und intendierte Wirkungen der jeweiligen Bildungsmaßnahmen rationaler Argumentation und systematischer Prüfung zugänglich gemacht werden. Gegenstand dieses Konsenses ist die Einschätzung aktueller und möglicher zukünftiger Lebenssituationen, zu deren Bewältigung notwendige Qualifikationen vorhanden sein müssen, die durch Bildungsinhalte bestimmt sind, welche den Schülern nach auszuwählenden Methoden vermittelt werden.

Bei Herstellung des Konseñses über die relevanten Bereiche des Curriculum sind die neuen Ergebnisse der betreffenden Wissenschaften einzubeziehen, was ein interdisziplinäres Vorgehen erfordert.

Die Analyse der voraussichtlichen späteren Lebenssituationen ist der Ausgangspunkt curricularer Entwicklungsarbeit im Sinne ROBINSONs. In diesen Situationsanalysen geht es darum, eingegrenzte Problembereiche der späteren (und gegenwärtigen) Schülerwirklichkeit hinsichtlich erfaßbarer Merkmale und Gesetzmäßigkeiten zu bestimmen. Beispielsweise können Untersuchungen über Chancen und Erfordernisse im Bereich des 'Arbeitslebens' die Orientierung berufsbezogener Curriculumelemente sinnvoll anleiten. Über diese situationsbezogenen Informationen hinaus, in denen im übrigen auch die in den Merkmalen enthaltenen Normen und Zwecke zu benennen sind, soll eine solche Analyse noch Projektionen von künftig zu erwartenden und wünschbaren Merkmalen in sich aufnehmen. D.h. sie soll nicht nur gegenwärtige Strukturen und Anforderungen identifizieren, damit den Status quo dokumentieren, sondern auch anzustrebende Verhältnisse antizipieren und damit Entwicklungsalternativen aufweisen.

Die Situationsanalysen (90) liefern dann für die zweite Stufe des Revisionsmodells eine Charakterisierung der für das zukünftige Leben der Schüler erforderlichen Qualifikationen - ROBINSONs Mitarbeiter, JÖRGEN ZIMMER,

definiert Qualifikation folgendermaßen:

"Qualifikationen sind Verhaltensdispositionen, die ein Schüler erwerben sollte, wenn er sich in den gesellschaftlichen Situationen adäquat, d.h. möglichst autonom verhalten will." (91)

Der theoretische Ort dieser Qualifikationen wird von ZIMMER in Form einer 'mittleren Abstraktionsebene' charakterisiert, die es ermögliche, den Zusammenhang von situationsadäquaten Funktionen - Qualifikationen - Curriculelementen zu gewährleisten. Es sei das Junktim herbeizuführen zwischen den aus der Analyse der Situationen und den dazu gehörigen gesellschaftlich gültigen Interpretationen hervorgehenden Qualifikationen und den Curriculelementen als eigentlichen Bildungsinhalten. JÜRGEN ZIMMER führt aus, wie diese Verbindung zustande kommt:

"Es wird damit postuliert, daß eine bestimmte Qualifikation anhand eines oder mehrerer Curriculum-Elemente, die ganz verschiedenen Bereichen entstammen können, trainiert und verwirklicht werden kann, daß die Curriculum-Elemente das Material abgeben, an dem sich Qualifikationen erwerben lassen. Als Ergebnis einer solchen Verknüpfung gewinnt man eine Hypothese, die behauptet, daß das Training an sachadäquaten Curriculelementen eine übertragbare Kompetenz ermöglicht, die auf neue Situationen - außerhalb des an den Elementen vollzogenen Lernvorganges - anwendbar ist." (92)

Die so gewonnenen Hypothesen bilden dann die Grundlage für die weitere curriculare Entwicklungs- und Implementationsarbeit. Resultat des Entwicklungsprozesses werden alternative Teilcurricula sein, über die in einem 'politischen', die gesellschaftlichen, bildungstheoretischen sowie individualpsychologischen Prioritäten abwägenden Prozeß entschieden wird. Nach ROBINSOHN gewährleistet sein Modell rationale Lehrplangestaltung in dem Sinne, daß wissenschaftlich aufgeschlüsselt werde: wie die Bedingungen spezifischer Probleme im Curriculumbereich einzuschätzen seien, wie der Legitimationszusammenhang bestehender Curricula hinsichtlich seiner Konsistenz zu bewerten sei und wie schließlich mögliche neue Curricula unter

Berücksichtigung aller Geltung beanspruchenden Faktoren bestmöglich zu realisieren seien (Objektivierung der Legitimation von Curriculumentscheidungen).

Die von ROBINSOHN angestrebte Konzeption einer ständigen Revision des Bildungsgefüges impliziert also die Erfassung und Berücksichtigung aller in diesem Bereich möglicherweise relevanten Bedingungen. Wenn hinsichtlich der bildungstheoretischen Didaktik eine Reduktion des Problemhorizontes kritisiert wird und für die Curriculumforschung dagegen der Anspruch einer allseitigen Berücksichtigung möglicher Problemlagen erhoben wird, so heißt das für die Methode der Curriculumforschung:

"Als p o l i c y s c i e n c e verbindet wissenschaftliche Curriculumarbeit Reflexion und Interpretation kultureller Traditionen, sozial- und verhaltenswissenschaftliche Teiltheorien, empirische Evidenzen und Entscheidungsmodelle so, daß praktische Operationen rationalisierbar werden." (93)

Es wird also explizit von einem Methodenpluralismus als positive Grundlage dieser Theorie ausgegangen, sie ist weder ausschließlich hermeneutisch-interpretativ noch ausschließlich empirisch zu verstehen (94).

Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den aktuellen Problemen der Curriculumkonstruktion erfordert, wie schon oben angedeutet, ein Überschreiten des aktuellen Methodenhorizontes in Richtung auf Herstellung interdisziplinärer Zusammenarbeit. Solche Forderung wird eingefangen durch den bewußten Einschluß der sogenannten Expertenbefragung.

2.2 Die Expertenbefragung

ROBINSON führt sein Konzept der Expertenbefragungen ein über den Weg einer kritischen Würdigung bereits vorhandener Methoden empirischer Datenermittlung. Gegen die zu seiner Zeit bereits erarbeiteten Methoden empirischer Erfassung von Problembereichen wie z.B. Arbeitsplatz- und Arbeitsmarktanalysen wendet er unter der Frage, 'was müssen die Untersuchungen leisten?' ein:

"Nur eine naive Überschätzung der durch exakte empirische Untersuchungen bereits gewonnenen oder zu erwartenden Erkenntnisse jedoch könnte verkennen, daß der größte Teil der genannten Aufgaben in Wirklichkeit in dieser Weise nicht zu lösen ist." (95)

Die Mangelhaftigkeit wissenschaftlicher empirischer Analysen der Situationen soll durch Befragung von Experten bzw. das inhaltlich-problemorientierte Gespräch mit Experten tendenziell aufgehoben werden. Von JÜRGEN ZIMMER wird der Experte als jemand charakterisiert, der

"aufgrund seiner spezifischen wissenschaftlichen Kompetenz oder auch seiner praktischen Tätigkeit Auskunft geben kann über qualifikationsrelevante Merkmale einer Situation." (96)

Experten für die Bestimmung der Qualifikationen sind Fachkräfte aus den Bereichen der Human- und Sozialwissenschaften sowie Vertreter der relevanten Verwendungsbereiche. Die Verbindung von Qualifikationen und den Curriculumelementen wird von der jeweiligen Fachrichtung in Absprache mit Vertretern der Anthropologie und der Sozialwissenschaften hergestellt. ROBINSONs Hinweise auf die massive Beteiligung der Experten erhellen auch die spezifischen Funktionen, die die Wissenschaften zu erfüllen haben. Dabei kann, negativ ausgesprochen, das Curriculum nicht als Abbildung der Einzelwissenschaften gefaßt werden. Weder können die Abgrenzungen der Wissenschaften in der curricularen Arbeit einfach übernommen werden, noch kann eine bloße Übertragung der Zielsetzungen der Fachwissen-

schaften auf die Inhalte der Curricula angestrebt werden. Des weiteren würde ein am geltenden Kanon der Wissenschaften orientiertes Curriculum ständig der Tendenz einer ungerechtfertigten Enzyklopädierung der zu erstellenden Bildungsinhalte ausgesetzt sein. Dadurch würde Reduktion von Komplexität als wesentliches Moment von Weltverstehen verhindert bei gleichzeitiger einseitiger Betonung der Komponente des Bildungsprozesses, die mit der Mitteilung von Gehalten gekennzeichnet sei. Der Aspekt einer Vermittlung von Sozialisationshilfen sei damit negiert. Andererseits sind die Wissenschaften eine hervorragende Quelle von Informationen über das, was jeglicher Curriculumentscheidung zugrunde liegt. Neben den Analysen gegenwärtiger und möglicher zukünftiger Situationen liefern sie Informationen über die Bedingungen und den Ablauf von Lernprozessen.

2.3 Zusammenfassende Kritik hinsichtlich der Themenstellung

2.3.1 Die Rolle der Wissenschaft in ROBINSOHNs Konzept

ROBINSOHN tritt unter dem Vorsatz an, den Prozeß der Bestimmung curricularer Inhalte und Verfahrensweisen zu objektivieren - die herkömmlichen Lehrpläne sollen durch die Einführung wissenschaftlicher Verfahren von der, wie er behauptet, sie-kennzeichnenden Beliebigkeit befreit werden. Zunächst fällt hier die Spezifik der ROBINSOHNschen Kritik an den von ihm vorgefundenen Problemen im Curriculumbereich auf: die Lehrpläne werden nicht in der Weise kritisiert, daß er die Gründe für die konstatierten Mängel herauszuarbeiten sucht, um so die Probleme einer Lösung näherzubringen, sondern mit dem pauschalen Vorwurf der

Willkür wird gerade einer materialen Kritik ausgewichen. ROBINSOHN muß sich hier fragen lassen, aufgrund welcher Überlegungen er denn zum Vorwurf der Beliebigkeit gekommen ist. Seine Ausführungen über den sozialen Wandel, die zunehmende Verwissenschaftlichung des Lebens usw., die er als Argument für die Notwendigkeit der Objektivierung von Curriculumentscheidungen anführt, liefern jedenfalls nicht den Beweis dafür, daß die von ROBINSOHN durchaus richtig erkannte Disparität zwischen vermittelten Lehrinhalten und geforderten Qualifikationen ihren Grund in der Willkür der für die Richtlinien im Ausbildungsbereich Verantwortlichen hat. Eine Kritik dieser Problematik müßte den Zusammenhang des Ausbildungsbereiches mit den übrigen Bereichen gesellschaftlichen Lebens behandeln - in seiner, wie HUISKEN (97) ausführt, 'positiven Wendung' der Kritik an den traditionellen Lehrplänen - ROBINSOHN bemängelt, daß ihnen etwas fehlt - zeigt sich der spezielle Idealismus der durch ROBINSOHN initiierten Curriculumtheorie: die Wissenschaft soll Problemen der Praxis abhelfen, ohne deren Gründe aufgedeckt, kritisiert und so praktischer Innovationsarbeit zugänglich gemacht zu haben. So ist es auch erklärlich, daß die auftretenden Probleme im wesentlichen der 'Uneindeutigkeit' im Ausbildungsbe- reich zugeschrieben werden - die Tatsache, daß der Zusammen- hang von Lernzielen, gesellschaftlichen Normen und Richt- linien auf der einen Seite und dem Stoffkatalog, den Curriculumelementen auf der anderen Seite nicht erkannt und damit auch nicht 'rational planbar' ist, soll durch die Wissenschaft auf rein logischer, sprachanalytischer Ebene bewältigt werden. In der Tat ist eine klare, eindeu- tige Argumentation eine notwendige Bedingung erfolgreichen Forschens, aber eine Kritik, die sich die Fehler, Unstim- migkeiten der untersuchten Theorie mit eben diesen Unstim- migkeiten zu erklären sucht und als Abhilfe Klarheit der Ausdrucksweise, des methodologischen Vorgehens vorschlägt, muß notwendigerweise die wirklichen Probleme verfehlen (98).

Nun erschöpft sich die Funktion der Wissenschaften bei ROBINSOHN aber keineswegs darin, den überlieferten Vorstellungen bezüglich der Lehrplanerstellung zu größerer Klarheit und Eindeutigkeit zu verhelfen. Wissenschaft im Sinne der Revision des Curriculum hat, allgemein formuliert, die Aufgabe, die Bedingungen zu erhellen, welche Innovationen im Ausbildungswesen gesetzt sind. Von den Fachwissenschaften her argumentiert ist das zunächst unproblematisch, hier werden die materialen Vollzüge bestimmter Qualifikationen systematisch verfügbar gemacht - als einziges wirklich gravierendes Problem führt ROBINSOHN hier die Gefahr eines Szientismus an. Wenn die Lehrpläne im wesentlichen nach Maßgabe der jeweiligen Fachdisziplinen strukturiert würden, bestehe die Gefahr eines "fachspezifisch verzerrten Weltbildes" (99).

Indem ROBINSOHN den Fachwissenschaftler anhält, von der "schieren Reproduktion seines Faches" abzusehen und seine Aufmerksamkeit auf die "Bestimmung von Bildungshorizonten" (100) zu richten, stellt er an die Wissenschaft die Forderung, partiell auf das vorhandene erarbeitete Wissen in der Wissensvermittlung zu verzichten. ROBINSOHNs Wertschätzung eines ideologischen Moments der 'Bildungshorizonte' in der Wissensvermittlung scheint mir eine tendenziell wissenschaftsskeptische Haltung auszudrücken. Die richtige Erkenntnis, daß Wissensvermittlung zusätzlich zur inhaltlichen Arbeit Überlegungen erfordert, gerät bei ihm im Resultat dazu, die durchaus nötige und lehrreiche Reproduktion des Wissens als "schiere Reproduktion" in ihrem Stellenwert in, wie ich meine, ungerechtfertigter Weise zu relativieren. Reproduktion von Wissen in der Ausbildung kann schlechterdings nicht kritikabel sein - Kritik wäre allerdings dann angezeigt, wenn im Unterricht die Wissensinhalte insofern mißbraucht werden, als mit ihnen ein dem Inhalt fremder, zuwiderlaufender Zweck verfolgt wird, z.B. politische Propaganda; richtige Kritik

greift dann aber nicht in erster Linie die Wissensinhalte an, sondern die Fehler, Verdrehungen, die bei Verfolgung dieses Zweckes notwendig auftreten. (Allerdings bildet sich dieser Zweck zwangsläufig in die zu vermittelnden Inhalte ein!) Schlußendlich kann also der der Fachwissenschaft entspringende Lehrinhalt, sofern es sich um richtige Erkenntnis handelt, keinen negativen Einfluß auf den Auszubildenden ausüben - im schlimmsten Falle versteht der Lernende eben nicht, was ihm vermittelt werden soll - Überlegungen hinsichtlich der Vermittlung sind hier gefordert, nicht aber eine zusätzliche 'Sinnggebung' neben dem Lehrinhalt (101).

Die Human- und Sozialwissenschaften erfüllen in ROBINSONS Konzept wesentlich die Funktion, Informationen über die Bedingungen zu liefern, unter denen angestrebte Qualifikationen sich als Verhaltensweisen erst manifestieren können, sowie die Qualifikationen zuerst einmal zu bestimmen. Allerdings muß die Funktion der Bestimmung der Qualifikationen insofern relativiert werden, als ROBINSON die Wissenschaften als letztes Kriterium für Curriculumentscheidungen nicht akzeptieren will; wie oben ausgeführt, beschränkt sich die Rolle der Wissenschaften bei der Bestimmung der Lernziele darauf, die Bedingungen bereitzustellen: Informationen über mögliche Verwendungssituationen sowie über das Verhältnis Qualifikationen - reale Verhaltensweise. Die 'kritische Funktion' der Wissenschaften wird hier von ROBINSON mit der 'Offenlegung von Normen und Wertvorstellungen' charakterisiert; auch hier ist also keine wirkliche Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen intendiert, denn wenn es lediglich um Offenlegung des je schon vorhandenen geht, ist die Akzeptierung dessen, was da aufgezeigt werden soll, unterstellt (102).

Bei Behandlung der Problematik, wie die aus der Analyse der Situationen herauskristallisierten Qualifikationen

den Auszubildenden vermittelt werden können, kommt den Human- und Sozialwissenschaften ein wesentlicher Stellenwert zu; es geht hier um den Zusammenhang von Wissensinhalten und anzustrebenden Verhaltensstrukturen unter der Fragestellung: wie können die gegebenen Zielvorstellungen dem Auszubildenden so vermittelt werden, daß er sie in sein Verhaltensrepertoire aufnimmt? Nicht ist intendiert, hier das Verhältnis Auszubildender - Qualifikationen weiter zu problematisieren, es geht also schlicht darum, den Zögling für seine zukünftige Funktion in der Gesellschaft unhinterfragt auszurüsten (103).

Die folgende, auf die Realisierbarkeit des ROBINSOHNschen Ansatzes zielende Kritik scheint angesichts der grundlegenden, eben ausgeführten Kritikpunkte von sekundärer Bedeutung, sei aber der Vollständigkeit halber kurz angedeutet. Aufgrund seiner Konzeption der Expertenbefragung, die Offenheit hinsichtlich der verschiedenen wissenschaftstheoretischen Standpunkte allein schon aus Gründen der Repräsentativität erfordert, handelt sich ROBINSON das Problem ein, nach welchen Gesichtspunkten die zum Teil aus durchaus kontroversen wissenschaftlichen Richtungen stammenden Informationen gewichtet, für die wissenschaftlich-praktische Arbeit berücksichtigt werden. Da ROBINSOHN den funktionalen Zusammenhang der Informationen von verschiedenen Ansätzen nicht bestimmt -sein Expertengremium ist immer ein Ausschnitt aus dem Spektrum des wissenschaftlichen Pluralismus-, scheint REICHS (104) Anmerkung triftig, daß in diesem Konzept Wissenschaftlichkeit im demokratisch-pluralistischen Sinne ständig gefährdet sei. Dieses Problem der 'Komplexität' wissenschaftlichen Vorgehens wurde in der Folge von verschiedenen Seiten durch größere Differenzierung und Ausführung des ROBINSOHN-Modells (105) angegangen, die grundsätzlichen Probleme allerdings wurden davon nicht berührt.

2.3.2 Die Rolle der staatlichen Institutionen

Anders als WENIGER, der einen großen Teil seiner wissenschaftlichen Arbeiten der Legitimation und Problematisierung staatlicher Planungsaktivitäten im Ausbildungsbereich widmete, ist für ROBINSOHN diese Problematik offensichtlich von sekundärer Bedeutung. Seine Überlegungen konzentrieren sich auf die von ihm für notwendig erachtete Reform des Ausbildungswesens in der Weise, daß er sich um verstärkte Objektivierung der Entscheidungen in diesem Bereich bemüht; die Kennzeichnung der zu seiner Zeit vorherrschenden administrativen Praxis im Ausbildungsbereich als 'Willkür', 'Beliebigkeit' macht klar, daß ihm die staatliche Praxis nur in diesem Sinne zum Problem wird - die staatlichen Institutionen tauchen bei ROBINSOHN also nur im Sinne 'neutraler' Einrichtungen auf, die für diese (z.B. willkürliche) oder jene (z.B. objektive, wissenschaftliche) Vorgehensweise zur Verfügung stehen. Der Zusammenhang von Verfassung des Staates und deren Ausprägung im Ausbildungswesen wird von ihm nicht thematisiert (106), da er, ausgehend vom demokratischen Nachkriegsdeutschland, stillschweigend unterstellt, daß die Verantwortlichen in den Gremien des Staates mit einer demokratisch orientierten Erziehungswissenschaft nicht in schwerwiegenden Konflikt kommen könnten. ROBINSOHNs einzige Sorge ist, daß in diesem Zusammenhang die staatlichen Gremien ihren eigenen Absichten möglicherweise nicht gerecht werden könnten aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Anleitung. Der inhaltlich-materiale Konflikt zwischen gesellschaftlichen Ausbildungsanforderungen und Bildungskonzeptionen etwa der Betroffenen selbst taucht allenfalls in der verwandelten Form eines technologischen Problems auf. Untergründig scheint dieser Konflikt auch in ROBINSOHNs Begründung für die 'ständige Revision' des Curriculum auf - der technisch-wissenschaftlich-gesellschaftliche Wandel manifestiert sich ja u.a. in gesellschaftlichen Konflikten auch im Bildungsbereich (107).

2.3.3 Die Funktion der unmittelbar Betroffenen:

Lehrer und Schüler - das 'Paradox der Erziehung'

Zur Expertengruppe gehören neben den Vertretern der verschiedenen Wissenschaftsbereiche als wichtige Faktoren auch die Vertreter der sogenannten Abnehmergruppen, die vor allem aus ihrem ökonomischen Interesse an adäquat ausgebildeten Mitarbeitern auf den Ausbildungssektor Einfluß auszuüben suchen. Ihr Beitrag zur Curriculumentwicklung besteht darin, Informationen zu liefern, welche Qualifikationen aktuell und in Zukunft gefordert sind.

Die Gruppe der unmittelbar betroffenen Lehrer taucht bei ROBINSOHNs Modell als Faktor der Lehrplanerstellung nicht auf. Ihr Fachwissen wird allenfalls herangezogen bzw. unterstellt bei der Behandlung der Frage, wie bestimmte, aus den Situationsanalysen und Abnehmerbefragungen hervorgegangene Qualifikationen im Unterricht umgesetzt werden können. Dem Lehrer wird im ROBINSOHN-Modell also lediglich eine unterstützende, den Lehrplan nicht, wie etwa RUPRECHT (108) ausführt, bestimmende Funktion zugestanden.

Noch drastischer ist die untergeordnete Rolle der unmittelbar von den Entscheidungen Betroffenen bei der Gruppe der Schüler. KAISER spricht in diesem Zusammenhang von einer "soziologischen Befangenheit" des Modells, da die gesellschaftlichen Anforderungen als Bezugspunkt vor dem Educandus stünden.

"Gesellschaftliche Situationen werden vorausgesetzt, und der Educandus wird auf sie ausgerichtet." (109)

Daß Schüler hinsichtlich ihrer Kompetenz bei Entscheidungen im Ausbildungsbereich tendenziell überfordert wären, soll hier nicht in Abrede gestellt werden - nicht einsichtig ist aber, daß die Interessen der Schüler im Entscheidungsprozeß keine bestimmende Funktion haben sollen. Zwar tauchen die Interessen in verwandelter Form in den neu bestimmten Qualifikationen auf - es ist ja das Interesse

der Schüler, nach der Ausbildung 'gebraucht' d.h. angestellt zu werden -, aber die Qualifikationen werden letztlich von den 'Abnehmern' der 'Ausbildungsprodukte' bestimmt. Insofern ist es mehr als fraglich, ob die von KNAB geforderte Orientierung des vertikalen Strangs Situationen-Qualifikationen-Inhalte an der horizontalen Matrix "child, disciplines, society" (110) wirklich im Modell angelegt ist.

Bezüglich des 'Paradox der Erziehung' ist auch bei ROBIN-SOHN, wie oben mit der 'soziologischen Befangenheit' des Modells angedeutet, die Ausgewogenheit des dialektischen Verhältnisses von 'Anleitung - Selbständigkeit' nicht zufriedenstellend hergestellt. Anders als WENIGER betont ROBINSOHN zwar wiederholt die Notwendigkeit eines speziell auch auf Fähigkeit zu kritischer Reflexion ausgerichteten Bildungsprozesses, auch sind die Bedürfnisse der Betroffenen, wenn auch in verwandelter Form, im Konzept der Untersuchung möglicher Abnehmersituationen thematisiert - in WENIGERs Konzept tauchte beispielsweise die Frage beruflicher Qualifikationen nur untergeordnet auf - dennoch scheint mir auch bei ROBINSOHN die Gesellschaft mit ihren Anforderungen und Ansprüchen an den Bildungsbereich gegenüber dem Schülerindividuum eine eindeutig 'majorisierende' Rolle einzunehmen. Auch hier ist, ähnlich wie bei WENIGER, der Schüler wesentlich Bedingungsfaktor, den es zwar zu berücksichtigen gilt, der aber als ein den Lehrplan gemäß seinen Strebungen Bestimmender keine Rolle spielt.

Das real existierende Dilemma, daß der Schüler die angestrebte Fähigkeit autonomen Entscheidens nicht von vornherein besitzt, er also von kompetenter Seite angeleitet werden muß, veranlaßte ROBINSOHN, die Lösung der von ihm erkannten Defizite im Ausbildungsbereich einzig durch eine Verbesserung der Entscheidungsprozesse innerhalb der Institution zu erwarten. Objektivierung der Kriterien der Inhaltsauswahl über Einbezug der Experten ist sein

Programm - die Schüler als die eine Seite des Spannungsverhältnisses: inkompetentes Individuum - kompetente Institutionen (Abnehmer, Wissenschaftler, Administration) haben keine Möglichkeit, ihre Interessen und Bedürfnisse wirksam gestaltend einzubringen. Überspitzt könnte man formulieren, daß ROBINSOHN versucht, die Probleme der Gesellschaft mit dem Ausbildungswesen einer Lösung näherzubringen, was keineswegs gewährleistet, daß die Probleme der Individuen mit dem gesellschaftlichen Ausbildungswesen in diesem Prozeß gelöst werden.

3. Zur methodischen Grundlegung handlungsorientierter Curriculumforschung - das Prinzip diskursiver Verständigung innerhalb der Sozialwissenschaft

3.0 EINLEITUNG

3.0.1 Das Verhältnis handlungsorientierter Curriculumforschung zur 'herkömmlichen' Curriculumtheorie

Die im Bereich der Curriculumforschung allenthalben konstaterbare Uneinheitlichkeit, die es auch jenseits der auftretenden Mängel und Aporien festzuhalten gilt, ist zweifellos im wesentlichen auch ihrem Gegenstand geschuldet: wie und was soll gelehrt und gelernt werden? (in der allgemeinsten Formulierung). Je nach weltanschaulich-politischem oder auch wissenschaftstheoretisch-methodologischem Standpunkt der Autoren werden jeweils spezifische, mehr oder weniger eng umgrenzte Einzelaspekte des Problembereichs hervorgehoben und bearbeitet. Zweifellos ist die Untersuchung der auf den Lehrplan einwirkenden Kräfte, wie sie WENIGER in seiner, wie oben kritisiert, jedoch idealistischen Weise betreibt, ein Aspekt der Curriculumproblematik. Desgleichen trifft auch die Analyse der Verwendungssituationen im ROBINSOHNschen Konzept der Expertenbefragungen oder die Analyse der Struktur der Disziplinen (SCHWAB, BRUNER) (1) jeweils einen wichtigen Problembereich von Curriculumforschung, ebenso die Thematisierung der Lernstruktur als das Verhältnis von Lernendem und Lerninhalten z.B. im 'entdeckenden Lernen' (AUSUBEL, NEBER, TRAVERS) (2) oder auch entscheidungstheoretische Ansätze (FLECHSIG, HALLER) (3), um nur einige zu nennen.

Wesentlicher und von ihren jeweiligen Vertretern häufig auch konstaterter Mangel ist dieses Moment von Unvoll-

ständigkeit, daß jeweils nur bestimmte, nicht das 'Ganze' der Thematik erfassende Aspekte bearbeitet werden. Erfolgreiche Arbeit in diesem Bereich kann aber nur unter Berücksichtigung aller relevanten Ebenen des Curriculumprozesses erfolgen. Die Analyse der Verwendungssituationen z.B. ist nur im Kontext einer Bestimmung dessen sinnvoll, woran die sich ergebenden Inhalte am besten vermittelt werden; des weiteren sind die Strukturen der Fachwissenschaften sowie die Interessen und Motivationen der Betroffenen und überhaupt die Lernbedingungen auf Seiten der Adressaten mit in die Curriculumkonstruktion einzu beziehen. Mit der vorgängigen Trennung der relevanten Curriculumebenen sind aber die Grenzen markiert, an die die traditionellen Curriculumtheorien stoßen und die auf Grundlage der isolierten Ansätze nicht überschritten werden können.

Die Reduktion der curricularen Ansätze auf einen Aspekt des Problembereichs kann nur durch einen qualitativen Perspektivenwechsel überwunden werden, aufgrund dessen schon in die theoretische Konzeption der Gesichtspunkt einer umfassenden Erarbeitung aller Dimensionen des jeweiligen Problembereichs eingebracht wird, ohne dabei den pauschalen Anspruch einer allumfassenden, 'einzig richtigen' Theorie zu erheben - Handlungsforschung.

Auf Grundlage der Erkenntnis, daß Lehrpläne immer Resultat normativ-politischer Entscheidungen sind, ist festzuhalten, daß aus den Strukturen der Wissenschaft, den Lerntheorien und den Verwendungssituationen unmittelbar keine sachlogische Deduktion von Lernzielen möglich ist - es muß also prinzipiell eine fortwährende Revision der Entscheidungen möglich sein, die eine Beteiligung der Betroffenen auf allen Ebenen der Planung curricularer Entscheidungen notwendig macht. Die starren, gegen Innovation weitgehend 'immunisierten' Institutionen des Ausbildungsektors können durch eine solche Beteiligung aller rele-

vanten Gruppen bis zu einem gewissen Grad für Innovations-tendenzen 'sensibilisiert' werden.

Das alternative Konzept der Handlungsforschung darf allerdings nicht im Sinne eines 'empirischen Befragungskonzepts' reduziert werden - vielmehr kommt es darauf an, daß verantwortliche Beteiligung der Betroffenen in einem methodisch abgesicherten Kommunikationsprozeß gewährleistet wird.

Die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen tauchen in irgendeiner Weise in allen Curriculumkonzeptionen auf. Während sie bei WENIGER im wesentlichen negativ aufscheinen - die Schüler sind noch nicht mit den nötigen Fähigkeiten v.a. in ethisch-moralischer Hinsicht ausgestattet und müssen deshalb in 'ihrem eigenen Interesse' dem Bildungsprozeß unterworfen werden, Einfluß von Seiten der Schüler wird nur thematisiert als Schwierigkeiten, die die Schülerperson wegen des ihr eigenen 'ungestalteten Willens' bereitet - sind sie im ROBINSOHN-Konzept schon deutlicher aufzufinden: Ausgehend von seinem Schwerpunkt, die Bildungsinhalte wesentlich vom Bedarf der Gesellschaft an qualifizierten Individuen her zu thematisieren, kommt ROBINSOHN zwangsläufig dazu, auch die unmittelbaren Bedürfnisse und Interessen der Auszubildenden zu berücksichtigen. Da es um die spätere Brauchbarkeit der 'Ausbildungsabsolventen' geht, sind deren Interessen hier Thema - allerdings in verwandelter Form. ROBINSOHN argumentiert einzig von der Gesellschaft und ihrem (späteren) Bedarf her, daher üben die Interessen der Betroffenen keine bestimmende Funktion aus. Das was der gesellschaftliche Bedarf sein wird, kann nicht in kommunikativer Auseinandersetzung mit den Betroffenen ermittelt werden, hierfür sind, wie ROBINSOHN meint, nur die 'Experten' zuständig.

Allgemein kann festgehalten werden, daß bei WENIGER und ROBINSOHN, wie auch bei den meisten anderen Ansätzen zur Curriculumproblematik, das 'Paradox der Erziehung' auf

einseitige Weise angegangen wird: die Tatsache, daß zum Erreichen des Zieles des Bildungsprozesses, dem 'autonomen Individuum', Steuerung erforderlich ist, verleitet meist dazu, dieses Moment als den Ansatzpunkt erfolgreichen Erziehens und damit curricularer Praxis schlechthin anzusehen. Indem Autonomie nur als Resultat des Bildungsprozesses gefaßt wird, nicht aber als etwas, das sich ständig schon während des Prozesses manifestieren muß - schließlich hat auch der junge Mensch schon seinen eigenen Willen - wird, wie ich meine, gerade das Ziel gefährdet. Wenn sich der vorhandene Wille nur in Auseinandersetzung mit festen Vorgaben ("Steuerungseinheiten") entwickeln soll, wird sich selbständige Entscheidungskompetenz nur rudimentär entwickeln können. Feste Vorgaben in diesem Sinne sind auch solche, die zwar alternative Entscheidungsmöglichkeiten einräumen, aber nicht schon von der Konzeption her durch den Einbezug der Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen gekennzeichnet sind.

Wenn in den Ansätzen der Curriculumforschung die Individuen vor allem als Träger von Merkmalen ('Faktoren des Curriculumprozesses') auftreten und die verantwortliche Beteiligung der Betroffenen in die Irrelevanz abgeschoben wird, so ist Handlungsforschung der Versuch, die Objekte der Forschung als Subjekte zu restituieren, indem diese bestimmend in den Forschungsprozeß einbezogen werden. Handlungsforschung begründet sich demnach vorwiegend als Kritik an einer technologischen und formal rationalisierenden Curriculumentwicklung, die die Individuen in ein Kalkül technischer Rationalität zwingt. Die Kritik an der 'technologischen Wendung' der Pädagogik (FLECHSIG) (4) beinhaltet nicht nur abstrakte Methodenkritik, sondern auch das Aufzeigen der Folgen einer Curriculumplanung, die das Subjekt bestenfalls als 'Störfaktor' begreift. Das Gegenkonzept der Handlungsforschung bedeutet Forschung als Kommunikationsprozeß, Interaktion zwischen Forschungs-

subjekt und -objekt. Das bedeutet in erster Linie die Beteiligung der Betroffenen am Forschungsprozeß, indem diese ihre Situation klären und ihre Bedürfnisse artikulieren. Allerdings wäre eine Euphorie über die quasi notwendigerweise mit der Adressatenbeteiligung einhergehenden Anregungen und Beiträge alles andere als angebracht. Wie aus der Arbeit von MeCu zu ersehen, mangelt es nicht zuletzt den Betroffenen oft an sozialer Kompetenz. Bedingung für sinnvolle Zusammenarbeit zwischen 'Planungsgremium' und Adressatengruppe ist ein intensiver Kommunikationsprozeß.

3.0.2 Zum Argumentationsgang des Kapitels

Handlungsforschung vor allem im deutschsprachigen Raum konstituierte sich wesentlich im Rahmen einer Kritik am empirisch-analytischen Modell von Sozialwissenschaft. Auffallen muß allerdings, daß diese Kritik meist ihren Hauptangriffspunkt in mangelnder Praxisrelevanz der vorhandenen empirisch-sozialwissenschaftlichen Ansätze sah und die Handlungsforscher häufig, 'zugunsten' unmittelbar praktischer Arbeit in Projekten der wissenschaftstheoretisch-methodologischen Absicherung ihrer Arbeit kaum Aufmerksamkeit schenkten. Das folgende Kapitel soll einen Beitrag zum Abbau dieses wissenschaftstheoretischen Defizits praktizierter Handlungsforschung leisten.

In der Erarbeitung wichtiger Problembereiche der wissenschaftstheoretischen Grundlegung handlungsorientierter Forschungspraxis werden im ersten Abschnitt (3.1) einige im Zusammenhang von Handlungsforschung relevante Aspekte der Wissenschaftstheorie des Kritischen Rationalismus behandelt. Eine gewisse Einseitigkeit der Stellungnahme hinsichtlich der 'Grundfrage' wissenschaftlichen Erkennens hat ihren Grund in dem Gesichtspunkt, unter dem die folgenden Ausführungen stehen. Ausgehend von der Annahme, daß die konstatierbaren Aporien und 'Schwachstellen' praktizierter Handlungsforschung nicht einfach in der Willkür

der Wissenschaftler begründet sind, geht es hier darum, die problematischen Argumente von Handlungsforschung an ihrem Ursprungsort "dingfest" zu machen, ohne dabei den Anspruch einer erschöpfenden Einschätzung der Theorie des Kritischen Rationalismus zu erheben.

Im folgenden Abschnitt (3.2) wird die Kritik verfügbarer handlungsorientierter Theorie an der traditionellen empirischen Sozialforschung in Form eines Vergleichs dargestellt. Das Konzept von Handlungsforschung kulminiert in einem Modell umfassender Beteiligung der vom jeweiligen Projekt Betroffenen, das im Ansatz 'diskursiver Verständigung' begründet ist.

Abschnitt (3.3) - Die Diskurstheorie, 'Achillesferse' handlungsorientierter Sozialforschung? - behandelt, ausgehend von den Grundlagen der Diskurstheorie am Beispiel des PEIRCESchen Werkes (3.3.1.1) und ihrer Fortführung durch HABERMAS und MOSER (3.3.1.2) die Aporien und Probleme, die sich innerhalb des verfügbaren Standes der Diskurstheorie an der 'Grundfrage' wissenschaftlichen Forschens kristallisieren und zeigt Parallelen zum am Kritischen Rationalismus bereits Thematisierten auf. Resultat der kritischen Auseinandersetzung mit der Diskurstheorie ist die Forderung nach einer nüchternen Einschätzung des Stellenwertes von Diskussion innerhalb der Sozialwissenschaften. Das was der Diskursansatz innerhalb von Handlungsforschung positiv zu leisten imstande ist (3.3.2), wird im 'Modell der Interessenabklärung' (3.3.2.1) und im 'Modell der inhaltlichen Abklärung' (3.3.2.2) entfaltet. Die 'Realisationsphase' (3.3.2.3) bildet den Übergang zum nächsten Abschnitt, wo auf Grundlage der geleisteten Kritik des Diskursprinzips und unter Einbeziehung der Diskursdimensionen der Interessen- und der Inhaltlichen Abklärung das, wie ich meine, rationelle 'Gesamtmodell Handlungsforschung' (3.4) dargestellt wird.

Abschnitt (3.5) schließlich thematisiert das Verhältnis von 'Forscher und Forschungsobjekt', wie es sich innerhalb von Handlungsforschung darstellt, sowie das Problem der Beteiligung der Betroffenen am Beispiel der Rolle des Schülers im Forschungsprozeß - 'Paradox der Erziehung'.

3.1 Empirisch-analytische Sozialwissenschaft unter wissenschaftstheoretischer und methodischer Fragestellung

Handlungsforschung stellt sich dar sowohl in den theoretischen Begründungen ihrer Projektarbeit als auch im "wissenschaftlichen Alltagsverständnis" der beteiligten Wissenschaftler als mit schwerwiegenden Mängeln behaftet. Sei es, daß die problematischen Argumente expressis verbis in den Begründungen der Forschungsprojekte aufscheinen, sei es, daß sie als unterstellte Annahmen in die tagtägliche Forschungsarbeit eingehen. Im Folgenden werden einige dieser im Zusammenhang von Handlungsforschung relevanten Aporien an ihrem 'Ursprungsort' aufgesucht und in ihrer Problematik dargestellt. Dabei kann es im Rahmen dieser Arbeit nur darum gehen, die angesprochenen Probleme in ihrer Bedeutung für Theorie und Praxis handlungsorientierter Forschungsarbeit zu behandeln. Nicht ist also intendiert eine Bearbeitung der Theorie des Kritischen Rationalismus in extenso - so bleiben etwa die Fortführungen und Ergänzungen des POPPERschen Ansatzes durch LAKATOS et al (1) unberücksichtigt. Es sei allerdings darauf hingewiesen, daß einige der hier abgehandelten Unstimmigkeiten von den späteren Ausführungen des Kritischen Rationalismus vermieden werden - da es hier aber um die Lokalisierung des Ursprungs der aufzuzeigenden Aporien von Handlungsforschung geht, kann die Art und Weise, wie der Kritische Rationalismus seine Probleme zu lösen sucht, hier vernachlässigt werden.

KLAUS HOLZKAMPS 1971 getroffene Charakterisierung der experimentell arbeitenden Psychologen als einem 'naiven Empirismus' (1a) Verfallene trifft zweifellos auch heute noch für einen Großteil der in experimenteller Praxis stehenden Sozialwissenschaftler zu. Nur allzu oft stehen die empirischen Arbeiten im Bereich der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften in eklatantem Gegensatz zum verfügbaren Niveau wissenschaftstheoretischer Diskussion. Diese sich von der Wissenschaftstheorie kaum beeinflusst zeigende empirische Praxis erläutert HOLZKAMP als eine, der es durchaus um Erkenntnis ihrer Gegenstände gehe, die aber aufgrund mangelhafter methodologischer Reflexionen ihr Ziel nicht erreichen könne:

"Basis für diesen Erkenntnisgewinn sind Beobachtung und Experiment. Der Prozeß wissenschaftlichen Forschens beginnt mit dem Sammeln von Daten aus Beobachtung und Experiment. Von solchen Daten aus kommt man dann auf induktivem Wege per Generalisierung, Abstraktion, Idealisierung o.ä. im günstigen Falle zur Entdeckung von Naturgesetzen, wobei Naturgesetze als etwas in der Natur Gegebenes angesehen werden, das der Forscher nur zu finden hat. Der wissenschaftlich Forschende ist mithin bei seiner Arbeit weitgehend von der Erfahrung geleitet, er ist selbst nur passiver Registrator." (2)

Um aus den naturgegebenen Erfahrungen zu allgemeinen Gesetzesaussagen zu gelangen, ist die empirische Forschung gezwungen, ihren Gegenstand in einzelne isolierte, quantifizierbare und meßbare Variablen zu zerlegen, diese zu messen und zu versuchen, über mathematische Verfahren den inneren Zusammenhang wiederherzustellen. (3). Der Zusammenhang beruht dann notwendig auf den meßbaren, rein äußerlichen Aspekten (Ähnlichkeiten, Häufigkeiten, Intensitäten u.s.w.) der einzelnen Variablen. Demzufolge sieht dann die so verfahrenende Sozialwissenschaft ihren Fortschritt einzig in der Weiterentwicklung, Präzisierung und Erneuerung statistischer Verfahren und 'objektiver' Meß- und Beobachtungsmethoden.

Wie oben angedeutet, wird in der wissenschaftstheoretischen Diskussion gegenwärtig von keinem Theoretiker der Ansatz des 'naiven Empirismus' ernsthaft vertreten. Die stärkste Fraktion im Bereich wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen bildet immer noch das Konzept des aus dem 'logischen Empirismus' weiterentwickelten 'Kritischen Rationalismus'. Der Kritische Rationalismus wendet sich gegen den naiven Empirismus, indem er den Primat der Erfahrung (4) fallen läßt. Wissenschaft beginne nicht mit der unmittelbaren Erfahrung, die dann einfach erklärt werden müsse, sondern es gehen prinzipielle Überlegungen darüber voran, wie Wissenschaft, Erkenntnis zu organisieren sei, damit gültige Ergebnisse möglich werden. Dabei wird zunächst prinzipiell der Stellenwert möglicher wissenschaftlicher Ergebnisse thematisiert - HOLZKAMP führt die Argumentation hinsichtlich der von den Naturwissenschaften gelieferten Gesetzesaussagen aus:

"Naturgesetze können nach Auffassung des logischen Empirismus nichts in der Natur Vorfindliches sein, da Natur stets in raum-zeitlicher Besonderung vorliegt, also nur in singulären Urteilen, jetzt-und-hier-Aussagen, beschreibbar ist, während Naturgesetze per definitionem Allgemeingültigkeit beanspruchen. Naturgesetze stammen demnach vom Forscher, sie sind Annahmen über die Natur, aber keine Naturgegebenheiten." (5)

Nach dieser Theorie sind also die durch die Wissenschaftler aufgestellten Naturgesetze gefolgerte Annahmen des Forschers über die Natur - allgemeine Naturgesetze könnten nicht formuliert werden, da es bei Betrachtung der Natur immer um "singuläre Urteile, jetzt-und-hier-Aussagen" (s.o.) gehe. Wissenschaft könne also lediglich zu Aussagen führen, die, je nach ihrem Allgemeingrad mehr oder minder Gültigkeit beanspruchen könnten. Diese nur als Hypothesen formulierbaren Aussagen müssen ihre Geltung in Konfrontation mit den tatsächlichen Verhältnissen, worüber sie Aussagen bilden, jeweils neu erweisen. Der Wissenschaftler müsse die Ergebnisse seiner Verstandestätigkeit sich

in der Konfrontation mit der Realität bestätigen bzw. als korrekturbedürftig erweisen lassen. Die Resultate der Wissenschaft sollen also, so die Position des Kritischen Rationalismus nach H. ALBERT, die Gelegenheit haben,

"am Widerstand der realen Welt zu scheitern, dann haben wir gleichzeitig die Möglichkeit, ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen und durch Korrektur unserer Irrtümer der Wahrheit näherzukommen. Um das zu können, müssen wir allerdings das der klassischen Lehre zugrundeliegende Streben nach Gewißheit opfern und die permanente Ungewißheit in Kauf nehmen, ob sich unsere Auffassungen auch in Zukunft weiter bewähren und damit aufrechterhalten lassen." (6)

Wie allerdings eine Überprüfung der getroffenen Aussagen auf diesem Wege stattfinden soll, bleibt bestenfalls unklar - schließlich können die immer einen gewissen Allgemeinheitsgrad aufweisenden wissenschaftlichen Urteile nicht durch ein empirisches 'Datum' überprüft werden, da Urteil und Datum zunächst inkommensurable Größen darstellen. Zwar können neue empirische Daten durchaus Hilfe beim wissenschaftlichen Procedere darstellen, jedoch ist deren Funktion niemals die des 'Prüfsteins' wissenschaftlicher Ergebnisse - Kritik wissenschaftlicher Aussagen erfolgt immer als argumentativer Prozeß, nicht ist also das Datum die Widerlegung der Aussagen - allenfalls liefert es die Grundlage der argumentativen Widerlegung, die in jedem Falle als Leistung menschlicher Verandestätigkeit zu charakterisieren ist.

POPPER erklärt es zur positiven Aufgabe der Wissenschaftler, sich auf ein "unablässige(s) Suchen nach Wahrheit" (7) zu begeben und verwickelt sich in dieser Aussage in einen Widerspruch, der ein erhellendes Licht auf die Grundlagen des Kritischen Rationalismus wirft: einerseits ist gefordert, daß es dem Wissenschaftler um Wahrheit und nichts als Wahrheit in seiner Forschung zu tun sein müsse, andererseits soll er aber die Tätigkeit seiner Forschung nach wahren Ergebnissen als prinzipiell unendlichen Vorgang verstehen, was einen unmittelbaren Widerspruch zum

Postulat - wahr soll die Erkenntnis sein - darstellt. Es geht dem Kritischen Rationalisten lediglich um den Prozeß einer unablässigen Suche nach Wahrheit, die nie erreicht werden kann, ja der Prozeß ist nicht einmal durch die Hoffnung einer stetigen Annäherung an die Wahrheit "in the long run" (PEIRCE) gekennzeichnet:

"Unsere Wissenschaft ist kein System von gesicherten Sätzen, auch kein System, das in stetem Fortschritt einem Zustand der Endgültigkeit zustrebt. Unsere Wissenschaft ist kein Wissen (episteme): weder Wahrheit noch Wahrscheinlichkeit kann sie erreichen" (8),

was ihn allerdings nicht daran hindert, die Wahrheit, die er für schlechterdings unerreichbar erklärt, in einem schier unbegrenzten Forschungsprozeß stets auf's neue suchen zu wollen. Diesen seinen Widerspruch formuliert POPPER in aller Offenheit, ohne an seinen Ergebnissen irre zu werden: Wissenschaft

"wird bestimmt durch ihre unendliche, aber keineswegs unlösbare Aufgabe, immer wieder neue, vertiefte und verallgemeinerte Fragen aufzufinden und die immer nur vorläufigen Antworten immer von neuem und immer strenger zu prüfen." (9)

Einerseits soll die Aufgabe unendlich sein, andererseits soll es sich um eine lösbare Angelegenheit handeln; einerseits soll die Wahrheit der vorläufigen Antworten erwiesen werden, andererseits ist jede Antwort als vorläufige charakterisiert. Die Tatsache, daß mit neuen Erkenntnissen oft auch neue Probleme ins Bewußtsein der Menschen treten, sich also Bereiche des noch Unerforschten auftun, wird vom Kritischen Rationalismus als Argument gegen die Geltung wissenschaftlicher Kenntnisse schlechthin gewendet.

"Mit jedem Schritt, den wir vorwärts machen, mit jedem Problem, das wir lösen, entdecken wir nicht nur neue und ungelöste Probleme, sondern wir entdecken auch, daß dort, wo wir auf festem und sicherem Boden zu stehen glaubten, in Wahrheit alles unsicher und im Schwanken begriffen ist." (10)

Grundlage für die von POPPER behauptete Unsicherheit ist das vorher erarbeitete Wissen über einen bestimmten Gegenstand - in POPPERs eigenen Worten:

Wir wissen eine ganze Menge - und nicht nur Einzelheiten von zweifelhaftem intellektuellem Interesse, sondern vor allem auch Dinge, die nicht nur von größter praktischer Bedeutung sind, sondern die uns auch tiefe theoretische Einsicht und ein erstaunliches Verständnis der Welt vermitteln können." (11)

Dieses "erstaunliche Verständnis der Welt", das sich die Menschen vor allem mittels der Wissenschaften geschaffen haben, könne aber, wie oben betont, keine Sicherheit über die (erforschten) Phänomene der Welt liefern, da schließlich immer noch die "Irrtumsmöglichkeit" menschlicher Verstandesprodukte zu berücksichtigen sei. Seine fast schon als Dogma formulierte Behauptung der prinzipiellen Unzuverlässigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse formuliert der Kritische Rationalismus also nicht einmal, wie es plausibel wäre, an den Unsicherheiten wissenschaftlichen Forschens, was zur Folge hätte die durchaus sinnvolle Forderung nach einer kritischen Haltung des Wissenschaftlers, sondern an den positiven Ergebnissen der Wissenschaft. Die Tatsache, daß immer wieder Resultate der Wissenschaften sich als fehlerhaft und darin revidierbar erweisen, gerinnt hier zur Aufforderung an den Wissenschaftler, sich gegenüber den Ergebnissen seiner Verstandestätigkeit so zu verhalten, als seien sie keine Erkenntnisse. Mit dem Postulat, richtige Erkenntnis sei schlechterdings unerreichbar, erweist sich der Kritische Rationalismus als eine Richtung der Wissenschaftstheorie, die das Gegenteil von wissenschaftlich-kritischer (12) Vorgehensweise propagiert - nicht geht es ihr um Kritik als einem Mittel, über die Ausmerzung von Fehlern zu richtiger Erkenntnis zu gelangen, sondern darum, mit dem Postulat einer kritischen Haltung neben der wissenschaftlichen Arbeit die Möglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis schlechthin zu leugnen.

Inwieweit diese alles andere als 'konstruktive' Grundposition des Kritischen Rationalismus verantwortlich ist für die zu Beginn dieses Kapitels konstatierte skeptische Haltung vieler empirisch orientierter Sozialwissenschaftler hinsichtlich grundlegender wissenschaftstheoretischer Erörterungen, kann hier nur vermutet werden. Daß empirische Arbeiten den Einfluß wissenschaftstheoretischer Überlegungen häufig nur im Vor- bzw. Nachwort zu erkennen geben, ist meiner Meinung nach nicht hinreichend mit einem mangelnden Interesse an theoretischen Fragen erklärt, vielmehr scheint hier die 'kritizistische' Grundeinstellung des Kritischen Rationalismus eine verhängnisvolle und von seinen Vertretern zweifellos ungewollte Wirkung zu zeitigen: Wenn es, wie bei den Vorhaben empirischer Sozialforschung die Regel, in der Arbeit darum geht, bestimmte Probleme zu lösen, bzw. Informationen als Grundlage für die Lösung von Problemen zu erlangen, darf es nicht verwundern, daß eine Theorie, die die Möglichkeit richtiger Erkenntnis prinzipiell in Frage stellt, keinen konstruktiven Beitrag zu leisten vermag. Im alltäglichen Procedere sozialwissenschaftlich gestützter Praxis ist die Entscheidung über 'richtig' und 'falsch' immer schon praktisch gefällt. Die täglich auftretenden Probleme erzwingen geradezu eine Entscheidung nach dem Motto: "das eine ist richtig und das andere falsch". Aufgabe von Sozialwissenschaft wäre es demnach, an diesem Punkt wirksam Hilfestellung bei der Entscheidung über die richtige Vorgehensweise zu liefern. Das prinzipielle In-Frage-Stellen von Erkenntnis schlechthin ist angesichts der alltäglichen Notwendigkeit von Erkenntnis ein für den Praktiker unbrauchbares, ihn in der Lösung seiner Probleme eher behinderndes als unterstützendes Unterfangen.

Bei aller (falschen) Bescheidenheit der empirischen Sozialforscher, ihre Ergebnisse seien vorläufige, nicht mit Kategorien von 'richtig' oder 'falsch' zu fassende, ist in ihrem praktischen Tun also immer unterstellt, daß es um Erkenntnis gesellschaftlicher Sachverhalte geht (13). Dem widerspricht keineswegs das in diesem Zusammenhang oft vorgebrachte Argument, es könne hier nicht um Erkenntnis gehen, da Gesellschaftswissenschaft das Subjekt Mensch zum Objekt habe, hier also der menschliche Verstand sich mit seinesgleichen wissenschaftlich-forschend auseinandersetze und infolgedessen das Objekt wissenschaftlicher Tätigkeit in den Sozialwissenschaften eigentlich nicht greifbar sei - gefordert ist hier doch lediglich, daß der Erkenntnisprozeß die Subjekthaf-tigkeit des 'Erkenntnisobjektes' als wesentliches Moment der Sozialwissenschaften in sich aufzunehmen hat, also vermeidet, den Gegenstand zu verfälschen etwa in dem Sinne, daß er zum Naturgegenstand erklärt wird, der nach rein quantitativen Gesichtspunkten analysiert werden könne.

Nach der Vorstellung des Kritischen Rationalismus ist also Ziel wissenschaftlicher Forschung nicht das Auf-finden der Gesetzmäßigkeiten des Forschungsgegenstandes (diese könnten vernünftigerweise schlechterdings nicht gedacht, geschweige denn gefunden werden, da die Beobachtung immer bestimmten 'Besonderungen' des Gegenstandes 'hier und jetzt' gegenüberstehe), sondern die Kontrolle, Falsifizierung von Hypothesen über den Gegenstand durch Vergleich der 'Annahmen' des Wissenschaftlers mit dem tatsächlichen Verhalten des Gegenstandes bei ent-sprechender Manipulation. POPPER bezeichnet die

"Hauptaufgabe der theoretischen Sozialwissenschaften. Sie besteht in der Feststellung unbeabsichtigter sozialer Rückwirkungen absichtsgeleiteter menschlicher Handlungen." (14)

Und ALBERT führt aus:

"Die Vertreter des positivistischen Wissenschaftsideals pflegen die Aufgabe einer Wissenschaft in der Beschreibung des Verhaltens der Gegenstände ihres Objektbereiches und in dessen Erklärung und Prognose zu sehen, wobei zwischen Erklärung und Prognose in Bezug auf ihre semantischen Eigenschaften kein Unterschied besteht." (15)

Aufgabe der Sozialwissenschaften ist nach diesem Wissenschaftskonzept die Prognose des Verhaltens des Forschungsobjektes unter bestimmten Bedingungen - 'Erklären' ist in diesem Sinne dann nicht das Herausfinden der wesentlichen Bestimmungen des Objektbereiches, sondern die Voraussage, wie sich der Gegenstand aufgrund bestimmter Bedingungen 'höchstwahrscheinlich' verhalten wird (kein Unterschied, s.o., zwischen Erklärung und Prognose). Erklären ist hier also reduziert auf die genaue Beschreibung der Bedingungen des registrierten Verhaltens und ihrer quantitativ-mathematischen Zusammenhänge. Es geht hier um nichts anderes als die

"Klärung von Handlungsalternativen, Analyse menschlicher Aktionsmöglichkeiten oder, genauer ausgedrückt, Aufstellung von Alternativprognosen für verschiedene Verhaltensweisen, um eine Grundlage für die Entscheidung zwischen ihnen zu schaffen." (16)

Grundlage, aus der die Hypothesen abgeleitet werden, kann nicht der Fundus subjektiver Einfälle des Forschers sein, gerade diese sollen gemäß den Prinzipien des Kritischen Rationalismus aus der wissenschaftlichen Arbeit nach Möglichkeit herausgehalten werden, da sie als interessegeleitete Tendenzen, die von Wertvorstellungen des betreffenden Forschers bestimmt sind, Fehlerquellen der wissenschaftlichen Vorgehensweise sind (17). Mit dem so propagierten Ausschluß subjektiver Einflüsse aus dem Wissenschaftsprozeß soll gewährleistet werden, daß die "Beschreibung von Ereignissen", die eine "Vorhersage bestimmter Handlungskonsequenzen" einzig ermögliche, nicht der "Bewertung" (18) der untersuchten Sachverhalte geopfert wird. Entgegen solchen ideologisch beeinflussten

"Pseudotheorien", wie ALBERT den Einzug persönlicher Wertgesichtspunkte in die Wissenschaft charakterisiert (19), sind 'wissenschaftliche' Theorien in diesem Konzept nach Kriterien des logischen Aufbaus der Sprache bzw. wissenschaftlicher Satzsysteme konstruiert.

"Die brauchbarste Form einer ... Theorie ist die eines axiomatisch-deduktiven Systems von Sätzen, dessen Axiome und Theoreme als generelle, d.b. zeit-räumlich unbeschränkte Hypothesen zu interpretieren, dessen Begriffe auf der Basis einiger Grundbegriffe gebildet sind und dessen Axiomensystem den Forderungen der Widerspruchslosigkeit, Unabhängigkeit, Zulänglichkeit und Notwendigkeit genügt." (20)

HOLZKAMP kritisiert dieses Wissenschaftssystem, dessen Aussagewert auf logische Beziehungen reduziert zu sein scheint, als einen "Käfig von Satzsystemen", wobei es dem Wissenschaftler nur schwer gelinge, "aus diesem Käfig heraus Kontakt mit der Realität zu gewinnen" (21). Diese auch von den Vertretern des Positivismus erkannte Problematik soll über den Umweg einer Überprüfung des empirischen Gehalts der aufgestellten Sätze -

"die Feststellung des Wahrheitswerts selbst ist aber stets ein Problem der Faktenanalyse und des Realexperiments" (21a) -

gelöst werden. Empirische Forschung hat in diesem Konzept die Aufgabe, über Methoden von Beobachtung und Messung gegebener Einzelfälle des untersuchten Sachverhaltes die Stichhaltigkeit der aufgestellten Hypothesen hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit zu überprüfen.

Mit der Entwicklung eines komplexen Systems empirischer Daten, beruhend auf immer präziseren Meßverfahren und Verfahren mathematischer Zuordnung der einzelnen Fragmente des Systems, werden die Widersprüchlichkeiten des empirischen Verfahrens einer Lösung nicht nähergebracht. Es bleibt das Bild eines mehr oder weniger willkürlich hergestellten Zusammenhanges isolierter Elemente, der den notwendigen inneren Zusammenhang der wesentlichen

Bestimmungen des jeweiligen Gegenstandsbereiches negiert. Positives Resultat eines so organisierten Wissenschaftsprozesses sind allenfalls Anweisungen für die Praxis in Form von Handlungsalternativen (wenn-dann-Sätze), die der willkürlichen Verfügbarkeit für alle möglichen Zwecke schutzlos ausgeliefert sind. "Positivistische Wissenschaft stellt", wie HEINZ MOSER hervorhebt, "einen Blankoscheck aus, der mit beliebigen Summen gefüllt werden kann." (21b)

3.2 Handlungsforschung unter wissenschaftstheoretischer und methodologischer Fragestellung.

Vergleich zur empirisch-analytischen Sichtweise

Im Zusammenhang von Handlungsforschung ist eine spezifische erkenntnistheoretische Grundkonzeption nicht auszumachen, auffällig ist, daß die keineswegs bei allen handlungstheoretisch orientierten Werken vorhandenen wissenschaftstheoretischen Abhandlungen meist kaum positive wissenschaftstheoretische Argumentation aufweisen, sondern im wesentlichen aus der mehr oder minder kritischen Referierung traditioneller wissenschaftstheoretischer Positionen bestehen, verbunden mit der Versicherung, die (tatsächlichen und vermeintlichen) Mängel vermeiden zu wollen. Statt entsprechend dem Anspruch von Handlungsforschung, eine Neuerung im Wissenschaftsbetrieb zu sein, auch eine eigenständige methodologische Grundlagendiskussion anzustreben, wird lang und breit erörtert, wie, unter welchen Bedingungen oder auch warum nicht die verschiedenen konkurrierenden und referierten statt kritisierten methodologischen Positionen mit dem eigenen Konzept vereinbar seien (22). In diesem Zusammenhang soll nicht das Verfahren darin kritisiert werden, daß man versucht, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit den vorhandenen Theorien die eigene wissenschaftstheore-

tische Sichtweise darzulegen. Kritisiert werden muß aber eine Vorgehensweise, die nach erfolgter Kritik diese selbst wieder negiert, indem die Frage nach der Nützlichkeit der kritisierten Theorien gesondert, gleichsam trotz der konstatierten Mängel, auf's neue gestellt wird. Nur allzu oft gerät dann diese Nützlichkeitserwägung zur völligen Abstraktion von den in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Theorien erbrachten Ergebnissen (23). Ein Grund für die dürftige wissenschaftstheoretische Fundierung von Handlungsforschung dürfte im Ausgangspunkt des Konzeptes zu sehen sein: als ursprünglich durchaus im technologischen Sinne brauchbare Verfahrensstrategie wurde Handlungsforschung zuerst in den 40er Jahren dieses Jahrhunderts als ein sozialwissenschaftliches Mittel bei der Lösung drängender Probleme im Bereich sozialer Felder innerhalb der USA konzipiert (24). So waren die Gegenstände der frühen handlungsorientierten Forschungsprojekte neben gesellschaftlichen Problemen der USA, wie z.B. die Minderheitenproblematik, durchaus auch rein ökonomische, wie die Optimierung der Arbeitsproduktivität in Industriebetrieben mit Hilfe differenzierter soziologisch-psychologischer Methoden (24a). Den Schwerpunkt im Sinne einer kritisch-demokratischen Orientierung erlangte die Handlungsforschung im wesentlichen erst im Gefolge der Studentenrevolte gegen Ende der 60er Jahre. RUDOLF KÜNZLI formuliert den emanzipatorischen Anspruch der Handlungsforschung folgendermaßen:

"Als Antwort auf die Defizienzien des entscheidungslogischen und des systemlogischen Planungstyps ist pragmatische Planung orientiert an der unterstellten Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen (Normen, Werte, Zwecksetzungen) und an der emanzipatorischen Aufhebung der Differenz von Planern und Geplanten (vgl. dazu HABERMAS, 1971, 1973). Partizipation und Diskurs konstituieren die als Interaktion ausgelegte pragmatische Planung." (25)

Unabhängig von den unterschiedlichen Zielen und Inhalten - diese gehen von der Emanzipation des Individuums bis zur Optimierung von Lernprozessen oder Managerverhalten in Betriebsgruppen - gilt für alle Handlungsforschungsprojekte, daß sie versuchen, ihren Gegenstand in einem Forschungsprozeß, der eine Einheit von Forschung (Konzeptplanung und -kontrolle) und gleichzeitiger praktischer Anwendung darstellt, aus einer erkannten Problemlage heraus in Bezug auf ein bestimmtes Ziel zu verändern.

"Handlungsforschung organisiert also nicht nur die Daten anders, sie hat vielmehr noch dazu die Intention, das Eintreffen anderer Daten mitzubewirken." (26)

Problemdefinition und Zielsetzung sind also nicht von außen fest vorgegeben, sondern beides sind wesentliche Konstituenten des Handlungsforschungsprozesses selbst. Erst im Laufe des Forschungsprozesses, der zugleich einen Innovationsprozeß in gemeinsamer Kommunikation von Forschern und Betroffenen darstellt, vollzieht sich die Präzisierung und Differenzierung der anfangs nur als globale Richtlinien gegebenen Problem- und Zieldefinitionen.

Da vor allem die deutsche Rezeption (27) und Weiterentwicklung des Handlungsforschungskonzeptes sich zu einem bedeutenden Teil in Abgrenzung zur herrschenden empirisch-analytischen Sozialwissenschaft abspielte, erscheint es sinnvoll, die grundlegenden Bestimmungen des hier abgehandelten Ansatzes in der Gegenüberstellung mit den Grundlinien der positivistischen empirischen Wissenschaft zu entwickeln.

1. Während die empirisch-analytische Wissenschaftskonzeption die Funktion von Wissenschaft darin sieht, eine logische Zusammenfassung, Kategorisierung gegebener Daten zu liefern und so die Tatbestände erklären will (28), geht es der Handlungsforschung in erster Linie darum, angestrebte Innovationswirkungen bezüglich ihres Gegenstandsbereiches zu erzielen. Im Gegensatz zu ersterer ist

Handlungsforschung nicht auf ein in sich geschlossenes Theoriegebäude gerichtet, die theoretischen Annahmen des Handlungsforschers sollen lediglich eine richtunggebende Funktion erfüllen, ohne den eigentlichen Forschungsprozeß zu bestimmen.

2. Problemdefinition als auch Zielsetzung sind beim empirisch-analytischen Konzept vom Forschungsprozeß unabhängige, vorgängige Größen. Gemäß dem Postulat der Wertfreiheit der Wissenschaft hat die Forschung Aussagen über den ihr gegenüberstehenden, lediglich als Objekt wissenschaftlichen Tuns konzipierten Gegenstand zu machen. Entscheidungen darüber, was mit diesen Aussagen gemacht wird, entziehen sich dem Bereich empirischer Sozialwissenschaft und werden in den Bereich gesellschaftlich-politischer Institutionen verwiesen. Dagegen betont die Handlungsforschung die unmittelbare Verantwortung des Wissenschaftsbereiches auch für die Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse - Präzisierung und Differenzierung von Problemen und Zielen soll hier im Laufe des Forschungs- und Innovationsprozesses unter Einbeziehung der Erfahrungen und Vorstellungen aller Beteiligten stattfinden.

3. Empirisch-analytisch orientierte Forschung konzentriert sich bei der Erstellung ihrer Theorien im wesentlichen darauf, sie nach Kriterien der Sprachlogik zu organisieren; ausgehend von Basissätzen, deren Verbindung zur Realität über ihren 'empirischen Gehalt' hergestellt werden soll, werden die Folgeüberlegungen insofern willkürlicher Entscheidung ausgeliefert, als ihr einziges Kriterium die logische Stimmigkeit des auf den Basissätzen Aufbauenden darstellt (29). Handlungsforschung dagegen stellt nicht eine nach logischen Regeln konstruierte Hypothese an den Beginn des Wissenschaftsprozesses, sondern geht aus von einem konkret erfahrenen Problem in der Ab-

sicht, dieses Problem in Bezug auf eine übergeordnete Zielvorstellung zu verändern bzw. in den Griff zu bekommen. Die Orientierung der Forschung an der

"Praxis und ihren Problemen gibt dem Handlungsforscher ... die Möglichkeit, die Unverbindlichkeit und Abstraktheit der auf akademischer Ebene geführten Diskurse zu vermeiden. Das heißt, daß Forschung nicht der Wissenschaft als Selbstzweck dient, sondern sich den Problemen von Praxis verpflichtet weiß." (30)

Hypothesen und übergeordnete Theorien sollen sich erst im Laufe des Forschungs- und Innovationsprozesses entwickeln; orientiert an den konkret erfahrenen Konsequenzen innovativer Praxis. Sie sind auch nicht Ziel und Resultat der Forschung, sondern Hilfestellung zur Weiterentwicklung und Modifizierung geplanter Innovations-schritte.

4. Die Voraussetzungen empirisch-analytischer Erkenntnistheorie schränken ihren Gegenstand so ein, daß in ihrem Sinne mit ihm verfahren werden kann, in HABERMAS' Worten:

"Die analytisch-empirischen Verfahrensweisen dulden nur einen Typus von Erfahrung, den sie selbst definieren. Einzig die kontrollierte Beobachtung physischen Verhaltens, die in einem isolierten Feld unter reproduzierbaren Umständen von beliebig austauschbaren Subjekten veranstaltet wird, scheint intersubjektiv gültige Wahrnehmungsurteile zu gestatten. Diese repräsentieren die Erfahrungsbasis, auf der Theorien aufrufen müssen, wenn die deduktiv gewonnenen Hypothesen nicht nur logisch richtig, sondern auch empirisch triftig sein sollen. Erfahrungswissenschaften im strikten Sinne bestehen darauf, daß alle diskutablen Sätze mindestens indirekt durch jene sehr eng kanalisierte Erfahrung kontrolliert werden." (31)

Handlungsforschung versucht demgegenüber, ihre Methoden und Verfahren zur gezielten Veränderung der komplexen sozialen Bereiche den Prozessen und Reaktionen ihres Gegenstandes anzupassen.

An dieser Stelle taucht ein folgenschweres Problem des Handlungsforschungskonzeptes auf: Wenn Aussagen darüber gemacht werden sollten, wie durch bestimmte Innovationsprozesse der Forschungsgegenstand auf ein Ziel hin verändert werden kann, das Ziel aber erst im Prozeß des Auffindens des Innovationsweges sich herauskristallisieren soll (Prinzip der Offenheit des Forschungsprozesses), so ist der Wissenschaftsprozess der Gefahr willkürlicher Entwicklung ausgesetzt. Das Verhältnis von vorgegebenem Ziel (Lösung eines sozialen Problems) und dem Einfluß von erst im Forschungsprozeß auf tretenden Faktoren (z.B. Bedürfnisse der Betroffenen) ist auf allgemeiner Ebene keineswegs geklärt. Willkürliche Entwicklungen können sich in diesem Kontext einmal ergeben von Seiten des ein Projekt konzipierenden Forscherteams etwa im Sinne einer rigiden Setzung von Zielen und Methoden des Vorgehens. Das andere Mal von Seiten der 'Betroffenen' oder bestimmter Gruppen von Betroffenen im Sinne einer unkoordinierten, unkontrollierten Einflußnahme gemäß ihren Bedürfnissen. Als weiterer Grund für mögliche willkürliche Entwicklungen ist ein bestimmter Umgang mit auftretenden Problemen zu benennen; dieser Umgang kann gekennzeichnet werden als ein übertriebenes Hochhalten des Prinzips der Offenheit wissenschaftlichen Vorgehens - zur Vermeidung direkter Vorgehensweise wird in diesem Falle auf Steuerung des Prozesses tendenziell verzichtet mit dem Resultat eines mehr oder minder stringenten 'Herumprobierens' mit Lösungsvorschlägen ohne methodologische Absicherung (32).

Als zentrale Kategorie, unter der die nicht gerade zahlreichen Versuche einer stringenten wissenschaftstheoretisch-methodologischen Ableitung handlungsorientierten wissenschaftlichen Arbeitens implizit oder explizit firmieren, kann der wissenschaftliche Diskurs genannt werden.

Vor allem in der jüngeren deutschen Rezeption und Weiterentwicklung des Handlungsforschungskonzeptes hat das 'Prinzip diskursiver Verständigung' zunehmend an Bedeutung gewonnen. In Anlehnung an Überlegungen der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule fand die Orientierung an den demokratischen Standards der Diskurstheorie Eingang in die Konzeptionen der Handlungsforscher. So betonen etwa KLOVER/KRÖGER in ihrem Plädoyer für eine 'emanzipatorische Wissenschaft', daß

"Subjekte auch für die Gewinnung von Theorien nicht zu Objekten gemacht werden dürfen; damit ergibt sich methodologisch die Notwendigkeit, Subjekte sowohl als Gegenstand der Erkenntnis wie auch als Träger von Erkenntnis aufzufassen; dies bedeutet, daß der Sozialwissenschaftler seine Informationen stets durch einen Verständigungsprozeß mit den Betroffenen erhalten muß" (33).

Ob dieser 'Verständigungsprozeß' zwischen Sozialwissenschaftlern und 'Betroffenen' sozialwissenschaftlich begründeten Handelns, gemäß den Prinzipien der Diskurstheorie, einen Fortschritt sowohl in wissenschaftlich-theoretischer als auch in gesellschaftlich praktischer Hinsicht darstellt, soll im Folgenden näher untersucht werden.

3.3 Die Diskurstheorie, 'Achillesferse' handlungsorientierter Sozialforschung?

3.3.0 Vorbemerkung

Für die Mehrzahl der Handlungsforscher scheint die sogenannte 'Diskurstheorie der Wahrheit' so etwas wie der 'Stein der Weisen' für die Wissenschaft zu sein. Die Theorie vom Diskurs als Wahrheitskriterium soll die Lösung für (fast) alle Probleme des Forschungsprozesses liefern. Bei dieser, wie ich meine, idealistischen Überschätzung dessen, was der Diskurs zu leisten in der Lage ist, droht die wirkliche Funktion von Intersubjektivität für den Wissenschaftsprozess in Vergessenheit zu geraten. Es gilt daher im Folgenden, die wesentlichen Probleme der 'Diskurstheorie der Wahrheit' zu erarbeiten, um dann in einem weiteren Schritt (3.3.2) die positive Leistung wissenschaftlichen Diskutierens und damit die grundlegende Bedeutung von Intersubjektivität für wissenschaftliches Arbeiten schlechthin darzustellen.

Die Hauptlinien der Diskurstheorie sind beispielhaft am Werk eines ihrer 'Gründungsväter' aufzudecken, so wird auch von HEINZE et al. explizit auf CH.S. PEIRCE als einem wichtigen Vorläufer des Handlungsforschungskonzeptes Bezug genommen. Neuere Entwicklungen werden anhand der 'Theorie diskursiver Verständigung' nach HABERMAS und des 'Skizzierten Diskurses' nach MOSER aufgenommen.

3.3.1 Zum Erkenntnisproblem im Diskursansatz

Ausgehend vom Werk eines der für die Diskurstheorie wichtigsten Wissenschaftlers, des amerikanischen Pragmatisten und Sozialphilosophen CHARLES S. PEIRCE, soll in diesem Abschnitt die Grundfrage jeden wissenschaftlichen Arbeitens - was ist Erkenntnis und wie kann sie erreicht werden? - vom Standpunkt diskursiver Verständigung her aufgefächert und die Probleme dargestellt werden, die sich an der Frage wissenschaftlichen Erkennens innerhalb der Diskurstheorie kristallisieren.

3.3.1.1 CH.S. PEIRCES Grundlegung der Diskurstheorie

PEIRCE geht in seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen davon aus, daß der Mensch die Welt nicht unmittelbar erkennt. 'Sinnliche Erkenntnis' ist also in seinem Sinne immer schon Resultat von Aneignungsprozessen, die der Mensch in der Auseinandersetzung mit der für ihn relevanten Realität durchlaufen hat und in denen er sich Zeichen, Symbole erarbeitet hat, mit denen er auf die Außenwelt schließt. Realität für den Menschen existiere nur innerhalb dieses Schlusses, was jedoch nicht bedeute, daß die Dinge nicht auch ohne den denkenden Menschen existieren.

Für PEIRCE ist das absolut Unerkennbare undenkbar; da die Bedeutung eines Wortes der Begriff des zu Vermittelnden ist, ist das absolut Unerkennbare ohne Bedeutung, mit ihm ist kein Begriff verbunden. Infolgedessen kann PEIRCE hier von einem "sinnlosen Wort" sprechen - immer, wenn der Mensch das 'Reale' denkt, meint er etwas prinzipiell Erkennbares - es hat den Charakter von "Erkenntnis im objektiven Sinne jenes Terminus" (34).

Es kann also das 'ideale Erste' als partikuläres Ding an sich nicht geben, da es kein Ding gibt, das nicht in irgendeiner Beziehung zum Verstand stünde, obwohl, abgesehen von dieser Relation, seine Existenz nicht sinnvoll bezweifelt werden kann. KANTS 'Ding an sich' ist nach PEIRCE Resultat einer "philosophischen Übertreibung" (35). KANT, den er in diesem Zusammenhang einen verworrenen Pragmatisten nennt, habe mit der Konstruktion des 'Ding an sich', welches das Denken nicht erfassen kann, obgleich es gedacht werden könne, das Beispiel eines "himmelblauen Beweises" geliefert (36). Da unsere Begriffe Ergebnis einer Abstraktion und Kombination von Erkenntnissen sind, die aus Erfahrungsurteilen stammen, und da die Bedeutung eines Ausdrucks der Begriff ist, den er ausdrückt, ist der Begriff von etwas prinzipiell Unerkennbarem in sich widersprüchlich.

JORGEN VON KEMPSKI führt dazu aus:

"-Nichterkennbar- als Begriff genommen, ist ein Begriff von der Form - A, non A - und also ein Widerspruch in sich." (37)

PEIRCE beharrt also, trotz aller dieser Aussage widersprechenden Passagen in seinem Werk - darauf wird noch einzugehen sein -, auf der prinzipiellen Erkennbarkeit der Gegenstände von Wissenschaft, d.h. aller in den menschlichen Erfahrungsbereich getretenen Erscheinungen. In der Charakterisierung des 'deduktiven Schlusses' (38) äußert sich PEIRCE zum Charakter wissenschaftlichen Schließens:

"Wenn wir eine deduktive oder analytische Konklusion ziehen, besteht unsere Schlußregel darin, daß Fakten von einem gewissen allgemeinen Charakter entweder unveränderlich oder in einem gewissen Verhältnis von Fällen zusammen mit Fakten von anderem allgemeinen Charakter auftreten. Wenn dann unsere Prämisse ein Faktum der ersteren Klasse ist, schließen wir mit Sicherheit oder mit dem entsprechenden Grad von Wahrscheinlichkeit auf die Existenz eines Faktums der zweiten Klasse." (39)

Der Mensch ist also in der Lage, sich über bestimmte Sachverhalte Sicherheit (40) zu verschaffen, der Schluß ist gültig (richtig), wenn es wirklich eine solche Relation zwischen dem in den Prämissen angenommenen Sachverhalt und dem in der Konklusion festgestellten Sachverhalt gibt (41).

Zur Herstellung von Sicherheit als notwendigem Resultat wissenschaftlichen Forschens kommt es nun nach PEIRCE darauf an, daß in einer Weise vorgegangen wird, die es verhindert, daß im wissenschaftlichen Procedere die Partikularität des Wissenschaftlerindividuums zur Schranke für den Prozeß wird: das die Wissenschaft Bestimmende muß die Beschränkungen des einzelnen Individuums transzendieren. Das Bestimmende darf nicht prinzipiell auf einzelne Menschen beschränkt sein, es muß zumindest der Möglichkeit nach auf jeden einwirken (also den Charakter von Objektivität im ursprünglichen Wortsinne aufweisen). Obwohl jedes Individuum sich vom anderen unterscheidet und die Einwirkung des für den Erkenntnisprozeß Bestimmenden daher verschiedene Auswirkungen auf die Überzeugungen der Menschen hat, muß die Methode der Wissenschaft gewährleisten, daß jeder auf lange Sicht zu derselben Schlußfolgerung gelangt wie alle anderen am Erkenntnisprozeß Beteiligten. Die von unseren Meinungen völlig unabhängigen Dinge der Außenwelt wirken nach regelmäßigen Gesetzen auf unsere Sinne ein; trotz der Verschiedenheit unserer Beziehungen zu den Gegenständen und der darin begründeten Unterschiedlichkeit unserer Sinnesempfindungen können wir also,

"indem wir uns auf die Gesetze der Wahrnehmung stützen, durch schlußfolgerndes Denken mit Sicherheit feststellen, wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind; und jeder, wenn er hinreichende Erfahrung hätte und genug darüber nachdächte, wird zu der einen einzig wahren Konklusion geführt werden." (42)

Das einen fruchtbaren Wissenschaftsprozeß Bestimmende nennt PEIRCE hier in aller Klarheit, obwohl, wie sich

zeigen wird, er in seinem Wissenschaftskonzept von diesen, wie ich meine, triftigen Bestimmungen von Wissenschaft massiv abrückt. Im Zitat wird klar und ohne relativierende Einschränkung eine kurze Charakterisierung von Erkenntnis eines Gegenstandes gegeben: durch Denken (schlußfolgerndes) erfaßt der Mensch die Objektivität der Gegenstände seiner Wahrnehmung - er verschafft sich so die für sein Handeln notwendige Sicherheit, "wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind". Sicherheit in diesem Sinne heißt dann auch, daß hier die individuellen Unterschiede der Wissenschaftlerpartikularitäten hinsichtlich der Erkenntnis keine Rolle mehr spielen, die "einzig wahre Konklusion" ist für jeden, der sich auf den Gegenstand eingelassen hat, einsichtig. Das Denken ist, wie HEGEL sagt, seinem Inhalte nach nur insofern wahrhaft,

"als es in die S a c h e vertieft ist und der Form nach nicht ein b e s o n d e r e s Sein oder Tun des Subjekts, sondern eben dies ist, daß das Bewußtsein sich als abstraktes Ich, als von a l l e r P a r t i k u l a r i t ä t sonstiger Eigenschaften, Zustände usf. b e f r e i t e s verhält und nur das Allgemeine tut, in welchem es mit allen Individuen identisch ist." (42a)

VON KEMPSKI (43) schreibt dazu, es handle sich hier gewissermaßen um eine Umkehrung der These KANTS, nach der der Verstand der Natur das Gesetz auf lange Sicht vorschreiben kann, in dem Sinne, daß die 'objektive Realität' das Bestimmende im Prozeß der Herausbildung logischer Gesetze werde (44). APELS Einschätzung dagegen geht dahin, daß der Verstand der Natur auf lange Sicht das Gesetz vorschreiben kann, ohne sie daran zu hindern,

"ihrerseits den Inhalt aller nur denkbaren synthetischen Sätze auf dem Wege des äußeren Erfahrungszwanges" (45)

zu bestimmen.

Unklar bleibt bei den Ausführungen APELS jedoch, wie denn die Naturgesetze durch den Verstand der Natur "vor-

geschrieben" werden sollen. Indem er von Naturgesetzen handelt, benennt er gegen seine Parteinahme für die KANTsche Position den logischen (und realen) Ort der Naturgesetze - sie sind wirksam in den Naturgegenständen, und der Mensch eignet sie sich an, findet und formuliert sie in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Natur zum Zwecke ihrer Beherrschung. Daß es sich hier um Naturgesetze handelt, taucht bei APEL lediglich als eine Rückwirkung der dem Erkenntnisprozeß unterworfenen Naturgegenstände über den "äußeren Erfahrungszwang" auf. Was kann im naturwissenschaftlichen Forschungsprozeß "Erfahrungszwang" aber anderes bedeuten, als daß etwa experimentell festgestellt wird, daß bestimmte Gegenstandsbereiche noch nicht hinreichend beherrscht werden, d.h. noch nicht erklärt sind. Von vornherein zum Scheitern verurteilt ist hier ein Verfahren, das Gesetze und Gesetzesformulierung dogmatisch 'Vorschriften' unterwerfen möchte - hier wird die Natur noch immer sich in der Form 'rächen', daß die nach diesen Vorschriften erstellten 'Erkenntnisse' bezüglich der Beherrschung des Naturgegenstandes keinen Fortschritt bringen - der Versuch, etwa ein Fluggerät herzustellen, war solange vergeblich, wie nicht die Gesetze der Aerodynamik erkannt worden waren (46).

Die Art und Weise, wie PEIRCE nun der Tatsache, daß sich im Wissenschaftsprozeß immer wieder Ergebnisse als unhaltbar herausstellen, begegnet, erinnert an die kritisch-rationalistische Wissenschaftskonzeption, nach der Wahrheit nur in einem prinzipiell unendlichen Forschungsprozeß denkbar ist (47). Geltung wissenschaftlicher Ergebnisse ist nach PEIRCE immer verwiesen auf das mögliche Gelingen des Forschungsprozesses 'in the long run'. Der Erfolg von Wissenschaft sei nur denkbar in einem tendenziell unendlichen Vorgang, in dem die Erfahrung, in einer Art chemischem Aussonderungsprozeß,

"die falschen Ideen einen Niederschlag bilden läßt und sie herausfiltert, indem sie sie ausscheidet und die Wahrheit in mächtiger Strömung ihren Weg nehmen läßt." (48)

Wie schon oben erwähnt, muß das Bestimmende im Forschungsprozeß etwas sein, das die Beschränkungen des einzelnen Wissenschaftlerindividuums transzendiert. PEIRCE verfolgt nun aber nicht den in Zitat (42) von ihm selbst formulierten Gedanken, daß in der menschlichen Verstandestätigkeit, im schlußfolgernden Denken, die Partikularität des Denkenden insofern aufgehoben ist, als das Individuum sich dem anderen über die Sprache verständlich macht, sondern er kommt zu einer anderen, wie ich meine, äußerlichen 'Lösung' des Problems. Die Anerkennung der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, der 'free community of investigators', soll das Kriterium für die Richtigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse darstellen. Die freie Forschergemeinde muß prinzipiell unbeschränkt (49) sein, keine Meinung darf ausgeschlossen werden, sofern sie einer rationalen Argumentation zugänglich ist. Nur aufgrund allgemeiner Zustimmung durch die Forschergemeinde könne eine 'Konsistente Meinung' über das Reale gebildet werden. Konsistenz bedeutet hier nicht eine letzte, endgültige Wahrheit, sie ist immer temporär: nach Einbeziehung aller möglichen verfügbaren Meinungen wird, aufgrund logischer Prinzipien, die konsistente Meinung formuliert unter der Einschränkung, daß es sich eben hier um eine Meinung handelt, die aufgrund eines demokratischen Prozesses zustandegekommen sei und demzufolge prinzipiell als revidierbar zu qualifizieren sei.

"In den Wissenschaften, in denen man zur Übereinstimmung kommt, wird eine Theorie, nachdem sie aufgestellt wurde, so lange als der Prüfung bedürftig betrachtet, bis diese Übereinstimmung erreicht ist. Wenn sie jedoch einmal erreicht ist, wird die Frage nach der Gewißheit überflüssig, da keiner mehr da ist, der sie bezweifelt. Wir können vernünftigerweise nicht hoffen, als Individuen jene letztlich wahre Philosophie zu erreichen, auf die wir aus sind;

wir können sie daher nur für die Gemeinschaft der Philosophierenden zu erlangen suchen." (50)

"Nun enthält ein Satz, dessen Falschheit niemals entdeckt werden kann und dessen Irrtum daher absolut unerkennbar ist, aufgrund unseres Prinzips absolut keinen Irrtum. Folglich ist das, was in diesen Erkenntnissen für real gehalten wird, das Reale, so wie es real ist." (51)

PEIRCE ist also bereit, eine Theorie über einen Gegenstand danach zu beurteilen, inwiefern sie auf die Zustimmung der Mitglieder der Wissenschaftlergemeinschaft rechnen kann. Er weist es weit von sich, für sich "als Individuum" feststellen zu wollen, inwiefern die Theorie einen konstruktiven Beitrag zur Erklärung des Sachverhaltes liefert. Nicht die immanente Stimmigkeit der durch das am Erkenntnisprozeß beteiligte Individuum dargelegten Gedanken ist für ihn Kriterium, ob er einer wissenschaftlichen Aussage zustimmt oder nicht. 'Richtig' ist eine Aussage für ihn dann, wenn sich keiner findet, der etwas einzuwenden hat, was PEIRCE offen in Zitat (51) in seiner ganzen Absurdität ausspricht: Eine Aussage enthält "absolut keinen Irrtum", wenn ihre Falschheit nicht entdeckt ist, "da keiner mehr da ist, der sie bezweifelt" (50). Um seinen Widerspruch - eine falsche Aussage enthält keinen Irrtum - in Reinform formulieren zu können, macht PEIRCE hier die monströse Konstruktion einer theoretischen (und das soll ja wohl heißen wissenschaftlichen) Aussage, deren Inhalt "absolut" unüberprüfbar ist. 'Normalerweise', so PEIRCES Logik, ist der Inhalt von Aussagen durchaus überprüfbar, jedoch nicht von einzelnen Wissenschaftlern, sondern von der Forschergemeinschaft, und, hier schränkt er sofort wieder ein, 'letztlich' kann die Aussage nicht überprüft werden, da ja nicht gewährleistet ist, daß alle Individuen (auch die Überirdischen?) ihre Einwände geltend machen.

Wichtiger als die Beschäftigung mit dem zu erklärenden Phänomen ist einer diesem Prinzip folgenden Wissenschaft dann auch die Beschäftigung damit, was von den verschie-

denen Seiten zu diesem Problem bereits gesagt bzw. geschrieben wurde (52).

Ich möchte hier keineswegs einem wissenschaftlichen Solipsismus das Wort reden, etwa in dem Sinne, daß es in der Wissenschaft darauf ankäme, möglichst selbständig, ohne fremde Anregungen, zu arbeiten - für sinnvolles wissenschaftliches Arbeiten ist der geistige Austausch unverzichtbar - woran ich allerdings glaube festhalten zu können, ist dies: Kriterium dafür, was richtig und falsch ist an den verschiedenen im Wissenschaftsbereich geäußerten Meinungen, kann in keinem Falle der demokratische 'Akklamationsprozeß' (53) auch noch so qualifizierter Wissenschaftler sein. Zustimmung zu einer Theorie kann nur Resultat einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den sie kennzeichnenden Argumenten sein, und diese Auseinandersetzung wird sich immer nach dem Kriterium wissenschaftlichen Arbeitens ausrichten müssen: Sind die getroffenen Aussagen richtig, d.h. erklären sie den in Frage stehenden Sachverhalt oder nicht?

Zur Beantwortung dieser Frage sind wir auf die 'Rückmeldung' durch zumindest einen anderen angewiesen, der unsere Argumente anhört und überprüft. Die Qualität unserer Argumente erweist sich zuallererst in ihrer intersubjektiven Vermittelbarkeit - hier zeigt sich die fundamentale Bedeutung von Intersubjektivität (Prinzip der Gesellschaft) im Wissenschaftsprozeß. Nicht ist aber die Anerkennung durch die (wissenschaftliche) Öffentlichkeit schon Kriterium der Geltung von Aussagen. Insofern ist der Diskurs *conditio sine qua non* jeder Wissenschaft, ohne der Stimmigkeit der Argumente die Funktion des Entscheidungskriteriums für die Wahrheit von Aussagen zu nehmen.

Einen weiteren, auch in vielen Handlungsforschungsprojekten heute in kaum abgewandelter Form virulenten Grundsatz wissenschaftlichen Arbeitens stellt PEIRCEs 'pragmatische

Maxime' der Wissenschaft dar. Im Aufsatz 'Wie unsere Ideen zu erklären sind' (54) formuliert PEIRCE, daß der Begriff eines Gegenstandes erfaßt werde, indem alle Wirkungen des Gegenstandes, die denkbarerweise für den Menschen bedeutsam werden könnten, zusammengefaßt werden. In den 'Pragmatismusvorlesungen' von 1903 führt er die 'Pragmatische Maxime' wie folgt ein:

"Der Pragmatismus ist das Prinzip, daß jedes theoretische Urteil, das sich in einem Satz in der Indikativform ausdrücken läßt, eine verworrene Form eines Gedankens ist, dessen einzige Bedeutung, soll er überhaupt eine haben, in seiner Tendenz liegt, einer praktischen Maxime Geltung zu verschaffen, die als ein konditionaler Satz auszudrücken ist, dessen Nachsatz in der Imperativform steht." (55)

Ein wissenschaftliches Urteil, das einen Sachverhalt erklärt, also die diesen Gegenstand bestimmenden Gesetze benennt, ist demzufolge für PEIRCE nur die 'verworrene Form' eines Gedankens, der erst wissenschaftliche Dignität dadurch erringt, daß er in einen Konditionalsatz umgeformt wird, der einer "entsprechenden praktischen Maxime Geltung" verschaffen soll. Der Begriff des Gegenstandes ist nach dieser Konzeption bestimmt durch die Vorstellung der vom Gegenstand ausgehenden Wirkungen. Eine solche Zuschreibung von Wirkungen ist nur dann möglich, wenn der Gegenstand in unser Handeln einbezogen ist; Wirkung bedeutet hier nicht die Gesetzmäßigkeit des von der Erkenntnis unabhängigen Gegenstandes, sondern sie ist bestimmt nach Maßgabe dessen, wie der Gegenstand in unserem Handeln präsent wird. Aufgrund der Gesetzmäßigkeit der Handlungen ist es möglich, dem Gegenstand Wirkungen zuzuschreiben, d.h. seine Wirkungen vorzustellen. Dies ist eine Antizipation von Handlungen, in denen sich der Gegenstand als jeweils wirkender zeigen würde. Die Zusammenfassung aller nur möglichen denkbaren Wirkungen ist der Begriff des Gegenstandes - d.h. der Begriff des Gegenstandes ist bestimmt durch die Gesamtheit

aller Handlungen, die den Gegenstand 'konstituieren', also durch alle Wirkungen, die ihm zugeschrieben werden können.

"Um die Bedeutung eines Gedankens zu entwickeln, haben wir ... einfach nur zu bestimmen, welche Verhaltensweisen er erzeugt, denn was ein Gegenstand bedeutet, besteht einfach in den Verhaltensweisen, die er involviert." (56)

Der Gegenstand soll nur dann adäquat theoretisch erfaßt werden können, wenn in die Erkenntnistätigkeit die Fülle der praktischen Wirkungen, wie sie im alltäglichen 'Problemlösen' auftauchen, aufgenommen wird. Allgemeine Aussagen sind demzufolge genuin mangelhaft - die Objektivität des Gegenstandes soll gerade über die Hereinnahme der subjektiven Stellung zum Gegenstand (seine Wirkungen auf 'mein' Handeln) in die theoretischen Aussagen hergestellt werden. Grundlage für diese Überlegungen ist die auch heute noch relevante und durchaus sinnvolle Frage nach der 'Praxisrelevanz' theoretischer Aussagen. PEIRCE hat erkannt, daß mangelnde Wirksamkeit wissenschaftlicher Theorien nur über eine Korrektur, Modifikation von Wissenschaft selbst aufgehoben werden kann. In seiner Schlußfolgerung verläßt er allerdings seine Unterstellung, Wissenschaft muß als Wissenschaft weitergebracht werden, und verlangt, in die wissenschaftlich-theoretische Tätigkeit unmittelbar die Stellung des Praktikers aufzunehmen. Daß Wissenschaft als Mittel für die Praxis ihre Bedeutung hat, heißt jedoch gerade, daß die Praxis ihrer als Theorie bedarf. Zur Lösung praktischer Probleme sind richtige Erkenntnisse gefordert, mangelnde 'Praxisrelevanz' theoretischer Aussagen führt also zuallererst zur Aufhebung ihrer theoretischen Mängel, d.h. ihrer Fehler. Keinesfalls wird der Mangel der Theorie durch ihre Unterordnung unter die Praxis aufgehoben, was unterstellt ist, wenn der praktische Standpunkt in der Theorie seinen legitimen Ort haben soll.

Wissenschaft ist also nach PEIRCE in einer Weise mit Handeln verbunden, nach der der Unterschied zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit und dem, was der Mensch außerdem noch an Aktivitäten entwickelt, nicht mehr aufzufinden ist. Daß Wissenschaft immer in (allerdings mehr oder minder vermittelter) Beziehung zu menschlichem Handeln steht - schließlich ist ihr Zweck ja die Ermöglichung begründeten und damit erfolgreichen Handelns - sei hier nicht bestritten, ein derartig unvermittelter Zusammenschluß von Handeln und menschlicher Verstandestätigkeit scheint allerdings auch aus folgenden Gründen problematisch: Wissenschaft als theoretische Aneignung eines Gegenstandsbereiches ist darauf verwiesen, daß der Erkennende sich in einer Weise am Gegenstand orientiert, die es ihm gebietet, sich in seiner Verstandestätigkeit voll auf den Gegenstand einzulassen. Es wird also festgestellt, was der Gegenstand ist, von welchen Gesetzmäßigkeiten er bestimmt ist; die Behandlung der Wirkungen, die der Gegenstand auf menschliches Handeln auszuüben in der Lage ist, ist ein nachgeordnetes Thema, das einen anderen Gegenstand hat, nämlich die Beziehung zwischen dem untersuchten Gegenstand und menschlichem Handeln. PEIRCEs Fehler, den Gegenstand mit den Wirkungen, die er hervorruft, zu verwechseln, führt dann konsequenterweise auch dazu, dem Gegenstand jegliche Objektivität abzusprechen: Er soll durch die "Verhaltensweisen, die er involviert" (56), also durch die Wirkungen, die die Menschen ihm zusprechen, bestimmt sein. Nicht nur setzt PEIRCE hier den Gegenstand mit seinen Wirkungen in eins, er behauptet sogar, die Stellung des Menschen zu dem Gegenstand konstituiere ihn erst - ein Gegenstand "involviert" ja nur Verhaltensweisen des Menschen, weil dieser ihm bestimmte Wirkungen zuschreibt. Hier sind die tatsächlichen Verhältnisse auf den Kopf gestellt: Die Verhaltensweisen, die der Mensch gegenüber

den Gegenständen seiner Erfahrung äußert, haben ihren Grund in einer spezifischen Einschätzung (Wissen oder auch falsche Vorstellungen) dessen, was den Gegenstand ausmacht. Nicht kommt aber der Gegenstand erst 'zustande' durch die Einschätzungen, die die Menschen ihm bezüglich ihres möglichen Umgangs mit ihm entgegenbringen.

Obwohl PEIRCE an anderer Stelle (57) die Unsinnigkeit eines Zweifels an der Existenz der 'Dinge an sich' betont, kommt er hier zu eben dieser Schlußfolgerung. Wenn die Dinge nur über die Zuschreibungen möglicher Wirkungen auf menschliches Handeln bestimmt sind, dann ist es auch konsequent, von der Unmöglichkeit einer Bestimmung dessen, was der Gegenstand 'an sich' ist, auszugehen. Da das Verhalten des Menschen zu den Gegenständen nie endgültig festgelegt werden kann - das was der Mensch mit ihnen anstellt, ist ja weitgehend seiner Willkür anheimgegeben - besteht der Gegenstand aus der unendlichen Fülle möglicher Reaktionsweisen, jede Aussage über ihn ist für PEIRCE nur von 'temporärer' Bedeutung.

Der PEIRCESche 'Fallibilismus' speist sich also nicht nur aus dem Prinzip der Anerkennung durch die 'free community of investigators', sondern hat als weitere Quelle das spezifische, in der pragmatischen Maxime formulierte, Verhältnis von Wissenschaft und Handlung. Argument für die Unendlichkeit jeglichen Erkenntnisprozesses ist also nicht nur die Möglichkeit des Irrtums, sondern auch eben die Unendlichkeit möglicher Handlungen. Aber auch angesichts dieser für einen Wissenschaftler recht deprimierenden 'Einsicht' kommt PEIRCE nicht dazu zu resignieren, sondern er hält gegen seine eben charakterisierten Aussagen seinen Optimismus aufrecht: Wissenschaft hat doch eine Aufgabe, und zwar die, eine letzte, sogar unumstößliche Meinung ('ultimate opinion') anzustreben.

An dieser Stelle sei noch auf eine weitere Schwierigkeit der PEIRCESchen Konzeption hingewiesen, die auch APEL, in der Einleitung zu den Schriften I, mit dem Vorwurf einer Inkonsistenz der Argumentation hervorhebt: Der Fallibilismus impliziert den Gedanken, daß Wahrheit letztlich nur als unendlicher Annäherungsprozeß verstanden werden kann - an keinem Punkt des Wissenschaftsprozesses kann mit Sicherheit angegeben werden, ob die 'ultimate opinion' erreicht ist. Es ist eine prinzipielle Skepsis gegenüber den jeweiligen Ergebnissen der Wissenschaft gefordert - dieser prinzipielle und formale Zweifel ist aber dem DESCARTESschen Zweifel, gegen den sich PEIRCE ja auch wendet, adäquat (58).

Als Konsequenz des Fallibilitätsprinzips tritt nun folgender Widerspruch auf: Ziel des Forschungsprozesses ist es, auf lange Sicht zu der einzigen letzten Überzeugung zu gelangen. Dies soll über das Fallibilitätsprinzip erreicht werden; d.h. in der Forderung, an der prinzipiellen Revidierbarkeit jeglicher Aussage festzuhalten, um das Ziel des Prozesses zu erreichen, ist die dem widersprechende Forderung, das Fallibilitätsprinzip zu verlassen, enthalten. Ziel ist die letzte, nicht mehr zu bezweifelnde Überzeugung. ANACKER (59) meint, dieses, wie er sagt, 'Paradoxon' löse sich dann auf, wenn man die Forderung, am Fallibilismus festzuhalten, um ihn auf lange Sicht aufzuheben, nicht skeptisch unterlaufe. Der Wissenschaftsprozess sei zwar gerichtet auf ein Ende der Argumentation, auf universalen Konsens in Form einer endgültigen, konsistenten Meinung über die Realität, dieser endgültige Konsens würde aber Argumentation verhindern, sie überflüssig machen, und deshalb müsse man am Fallibilitätsprinzip bei der ewigen Suche nach endgültigen Resultaten festhalten. Es bleibt hier unklar, wie ANACKER darauf verfallen kann, das Erreichen des Zieles der Wissenschaft als Negativum, das Wissenschaft letztendlich zerstöre, zu qualifizieren. Überzeugen kann in diesem Zusammenhang auch nicht seine Aufforderung, die "Dialektik

des Begriffes 'Endgültig' (60) nicht zu übersehen, nach der beim wissenschaftlichen Anerkennungs- und Erfahrungsprozeß an keinem Punkt ein Ende festgestellt werden könne. Daß PEIRCE das Ziel des Wissenschaftsprozesses auf die dargestellte widersprüchliche Weise außerhalb des Wissenschaftsprozesses selbst, an einem unerreichbaren letzten Punkt lokalisiert, hat nach ANACKER seine positive Funktion darin,

"gleichsam appellativ auf das Fortführen des Prozesses zu drängen, weil andernfalls die Differenz zwischen Kritik und Dogmatismus nicht mehr auszumachen ist." (61)

Es bleibt hier die Frage, ob die Konzeption von Erkenntnis als prinzipiell unendlichem Prozeß nicht vielmehr dem Verdikt des Dogmatismus verfällt, wenn Dogmatismus dadurch charakterisiert ist, daß eine Behauptung aufgestellt wird, die sich keiner Kritik mehr aussetzt; das 'Dogma' des Fallibilismus lautet: es gibt nur eine Wahrheit, nämlich die, daß keine Aussage als wahr gekennzeichnet werden kann (61a).

Wie dagegen die auf der Erkenntnisfunktion von Wissenschaft beharrende wissenschaftstheoretische Position, wie ANACKER glauben machen möchte, sich des Abschneidens von Argumentation, des Verbots von Kritik und somit des Dogmatismus schuldig macht, bleibt dunkel. An Erkenntnis ihres Gegenstandes interessierte wissenschaftliche Arbeit ist immer darauf angewiesen, daß alle nötigen Argumente vorgebracht werden, damit das Ziel, Erkenntnis, 'hier und heute' und nicht erst 'in the long run' erreicht wird. Am Ende eines gelungenen Forschungsprozesses sind die an ihm beteiligten verschiedenen Individuen in einem identisch, sie alle wissen, was es auf sich hat mit dem untersuchten Gegenstand, und können infolgedessen auch sinnvoll mit ihm umgehen (62). Ziel ist also gerade das Gegenteil von dem, was WARTENBERG als Charakterisierung des Wissenschaftsprozesses bei PEIRCE schreibt:

"Die Erkennbarkeit im unendlichen Forschungsprozeß ist dem Gedanken des "Ding an sich" adäquat und stimmt in der Tat mit der faktischen Unerkennbarkeit überein" (63).

3.3.1.2 Zum Ansatz 'diskursiver Verständigung' -
JÜRGEN HABERMAS - HEINZ MOSER

Im Folgenden werden nun am Beispiel der Arbeiten von HABERMAS und MOSER noch einige grundlegende Schwierigkeiten thematisiert, die die moderne Weiterführung des Prinzips demokratischer Wissenschaft heute zeitigt.

In seinem Aufsatz 'Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz' (64) wendet sich HABERMAS gegen die ontologischen Wahrheitstheorien, die das Wahrheitskriterium darin sehen, inwieweit die betreffenden Aussagen die Wirklichkeit wiedergeben bzw. der Realität 'isomorph' sind. Da die Übereinstimmung von Aussagen und Wirklichkeit in "Aussagen expliziert werden" müsse, könnten wir

"den Begriff 'Realität' nicht unabhängig vom Terminus 'wahre Aussage' einführen. Wirklichkeit ist der Inbegriff aller Sachverhalte, über die wahre Aussagen möglich sind." (65).

Ganz in der Art PEIRCES, auf den er sich auch ausdrücklich beruft, macht HABERMAS Realität, losgelöst vom Gegenstand, auf den sich die Aussage bezieht, abhängig vom Wahrheitsgehalt der Aussage (66). Die Wahrheit einer Aussage ihrerseits hat dann ihr Kriterium im Konsensus der Beurteiler:

"Ich nehme, um wahre von falschen Aussagen zu unterscheiden, auf die Beurteilung anderer Bezug - und zwar auf das Urteil aller anderen, mit denen ich je ein Gespräch aufnehmen könnte (wobei ich kontrafaktisch alle die Gesprächspartner einschließe, die ich finden könnte, wenn meine Lebensgeschichte mit der Geschichte der Menschenwelt koextensiv wäre). Die Bedingung für die Wahrheit von Aussagen ist die Zustimmung aller anderen." (67)

Die bloße Übereinstimmung von Wissenschaftlern ist auch für HABERMAS ein äußerst unzuverlässiges Indiz für die Triftigkeit von Aussagen. Diese Unzuverlässigkeit soll dadurch beseitigt werden, daß 'kontrafaktisch' die Zustimmung aller möglichen Beurteiler einbezogen wird.

Hierin zeigt sich, daß auch HABERMAS eine Ahnung davon hat, daß Wahrheit von Aussagen die jeweils subjektiven Meinungen zu einem Gegenstand transzendiert, also auf die Objektivität des untersuchten Gegenstandes gerichtet ist und darin ihr Kriterium hat. An anderer Stelle formuliert er:

"Die Objektivität von Erfahrungen besteht nun darin, daß sie intersubjektiv geteilt werden können." (68)

Nicht die Zustimmung zu einer Aussage bestimmt, ob Objektivität begrifflich gefaßt wurde, sondern daß eine Aussage die Objektivität des Gegenstandes bestimmt, macht den verschiedenen Individuen die Verständigung erst möglich, freilich nur auf der Grundlage, daß im Erkennen, wie oben ausgeführt, die Partikularität des Individuums die eigenen Grenzen gewissermaßen sprengt. An diesem Punkt ist, wie HELD ausführt, HABERMAS bei der Erkenntnistätigkeit selbst angelangt:

"in ihr selbst muß das Kriterium der Wahrheit aufzufinden sein; es wäre also zu sehen, worin ihr spezifischer Umgang mit dem Gegenstand besteht, um daraus die Bedingungen zu klären, unter denen eine Theorie als richtig, die in ihr enthaltenen Einsichten als wahr angesehen werden dürfen." (69)

Doch stattdessen führt er seinen Widerspruch, einerseits die Partikularität der Wissenschaftlerindividuen im Erkenntnisprozeß als problematisch erkannt zu haben, andererseits gerade diese über die Zustimmung im Konsens ins Wahrheitskriterium aufzunehmen, weiter, indem er dem Dilemma durch die Einführung der Kategorie 'Kompetenz der Beurteiler' zu entrinnen sucht. Kompetenz solle aber ihre Bestimmung nicht im Sachverstand der Betroffenen haben, da es darüber keine unabhängigen Kriterien gebe, sondern darin, ob sie 'vernünftig' seien. Und dieses soll wiederum in einem Diskurs eruiert werden, der seinerseits wieder ein neues Problem aufwirft, nämlich das der "Wahrhaftigkeit von Äußerungen".

"Wahrhaftig sind die Äußerungen eines Sprechers, wenn er weder sich noch andere täuscht. Die Wahrhaftigkeit von Äußerungen liegt in einer anderen Dimension als die Wahrheit von Aussagen." (70)

Aber sowohl die Vernünftigkeit als auch die Wahrhaftigkeit von Äußerungen ist im Diskurs ja nur im Reden über etwas, d.h. in der argumentativen Behandlung eines Gegenstandes feststellbar. Nur an dem, was der Betreffende sagt, läßt sich entscheiden, ob es vernünftig (richtig) und das heißt dann auch 'wahrhaftig' ist. Wahrhaftigkeit als Bedingung eines wahren Aussagen generierenden Konsensus anzugeben ist, wie auch HABERMAS eingesteht, eine zirkelhafte Argumentation.

"Aber so drehen wir uns im Kreise ... Die Frage nach der Wahrhaftigkeit von Äußerungen kann nicht durch den Rekurs auf die Wahrheit von Aussagen entschieden werden, wenn zuvor die Frage nach der Wahrheit von Aussagen zum Rekurs auf die Wahrhaftigkeit von Äußerungen genötigt hat." (71)

Im Folgenden kommt er zu dem Schluß, daß seine Argumentation das Ziel, ein Kriterium bereitzustellen für die Entscheidung dessen, was einen wahren bzw. falschen Konsensus ausmacht, nicht erreicht habe. Seine selbsthervorgerufene Aporie läßt ihn verblüfft feststellen:

"Wenn es sich so verhält, ist indessen gar nicht zu verstehen, warum wir dennoch in jedem Gespräch selbstverständlich davon ausgehen, daß wir es führen, und das heißt: in ihm zu einer Verständigung gelangen können." (72)

Die Tatsache, daß Verständigung durchaus möglich ist, weil die Menschen vermittels der Sprache ihre Gedanken einander mitteilen und im Denken nachvollziehen können und hier eben, wie HABERMAS selbst sagt, "ausschließlich der eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Argumentes" (73) herrscht, veranlaßt ihn nun, sich aus dem Problem hinwegzustehlen durch die ebenfalls 'kontrafaktische' Konstruktion einer idealen Sprechsituation. Da er sieht, daß faktisch erzielter Konsens nie und nimmer Wahrheit auch nur wahrscheinlich werden läßt - Möglichkeit des

trügerischen Konsenses - vertröstet er sich auf eben die ideale Diskurssituation, die nie hergestellt wird, aber nichtsdestotrotz immer unterstellt werden muß.

"Ich möchte es damit erklären, daß wir in jedem Diskurs wechselseitig eine ideale Sprechsituation unterstellen. Die ideale Sprechsituation ist dadurch charakterisiert, daß jeder Konsensus, der unter ihren Bedingungen erzielt werden kann, per se als wahrer Konsensus gelten darf. Der Vorgriff auf die ideale Sprechsituation ist Gewähr dafür, daß wir mit einem faktisch erzielten Konsensus den Anspruch des wahren Konsensus verbinden dürfen." (74)

Wie aber, trotz aller von HABERMAS aufgestellten Aporien, wir damit den "Anspruch des wahren Konsensus verbinden dürfen", bleibt weiterhin unklar (75).

HEINZ MOSERs Konzeption eines 'skizzierten Diskurses' erweitert die 'Wahrheitsproblematik' um ein weiteres Argument, warum richtige Erkenntnis letztendlich nicht möglich sei bzw. nur innerhalb abgegrenzter 'Paradigmagrenzen' denkbar sei.

"Wahrheit, könnte man als Pointe formulieren, bleibt nur Wahrheit, solange sie innerhalb eines Paradigmas verbleibt, und ist somit auf ein gesellschaftliches Fundament bezogen." (76)

Daß in früheren Gesellschaften als unumstößlich geltende Positionen mit Aufkommen der Bürgerlichen Gesellschaft in ihrer Unhaltbarkeit entlarvt wurden - als gängiges Beispiel sei hier die 'Kopernikanische Wende' in der Astronomie genannt, mit der die Theorie von der Erde als Mittelpunkt der Welt als falsch erkannt und die wahren Verhältnisse erkannt wurden - dient MOSER als Argument für die Behauptung, die Richtigkeit z.B. naturwissenschaftlicher Erkenntnisse beziehe sich nur auf den vorgegebenen 'Paradigmenrahmen', der seinerseits durch das jeweils spezifische 'gesellschaftliche Fundament' bestimmt sei. Die Aussage, daß

"die Kategorien, unter welchen der Mensch die Natur betrachtet, gesellschaftlich präformiert" (77)

sind, ist zweifellos richtig, sagt aber in ihrer Allgemeinheit recht wenig über die Qualität naturwissenschaftlicher Ergebnisse aus - in der Industriegesellschaft sind die 'Kategorien' der Naturbetrachtung durch Naturbeherrschung bestimmt, und diese Bestimmung hat zur Voraussetzung, daß die Naturgesetze jenseits aller Paradigmata erkannt werden.

Bei den Sozialwissenschaften taucht nach MOSER die weitere Schwierigkeit auf, daß es hier zu einem Interaktionsprozeß zwischen Forscher und Gegenstand der Forschung kommt: Da Gegenstand der Sozialwissenschaften Gesellschaft in ihren Aspekten sei, bestimme das Objekt selbst mit, was als Wahrheit zu gelten habe. An diesem Punkt kommt MOSER zu einer eigentümlichen Verdoppelung des Wahrheitsbegriffes.

"Das bloße Zutreffen eines Faktums bedeutet noch nicht dessen Anerkennung als Wahrheit. Wird etwa festgestellt, daß in der Schule der autoritäre Führungsstil der vorherrschende ist, so kann es gerade der Anspruch des Handelns sein, diese Situation zu verändern. Die Wahrheit ist dann eben vom Standpunkt der realisierbaren Ansprüche der Gesellschaft aus deren Unwahrheit, und erst in der Konfrontation des gegebenen Zustandes mit den Ansprüchen der Gesellschaft ergibt sich so etwas wie Wahrheit." (78)

Hier wird die Feststellung einer Aussage als wahr auf seltsame Weise mit der Bewertung der Tatsache verknüpft, auf die sich die Aussage bezieht - die einfache Tatsache, daß sich die Feststellung auf einen inakzeptablen Tatbestand (autoritärer Führungsstil) bezieht, soll ihre Anerkennung als Wahrheit beeinträchtigen. Nach dem Motto, daß nicht (wahr) sein kann, was nicht (wahr) sein soll, wird hier versucht, die prinzipielle Relativität einer Tatsachenfeststellung plausibel zu machen. Das Problem, das MOSER für seine Argumentation verwendet, nämlich die Beurteilung einer Tatsache als gut oder schlecht, hat mit der Frage nach der Wahrheit von Aussagen nicht das geringste zu tun. Insofern kann auch nicht der miß-

billigte autoritäre Führungsstil die 'Unwahrheit' des alternativen sozialintegrativen Führungsstils sein. Die Absurdität dieses auf normativen Einschätzungen basierenden Wahrheitsbegriffes macht der Schluß von Zitat (78) augenscheinlich - so etwas "wie Wahrheit" soll nur in Konfrontation des Zustandes mit den Ansprüchen der Gesellschaft möglich sein. Dagegen ist festzuhalten, daß die Wahrheit über gesellschaftliche Tatbestände durchaus in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit eben diesen hergestellt werden muß - um den autoritären Führungsstil in seinen wesentlichen Bestimmungen zu fassen, wird er untersucht, und aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse kommt es dann zur Bewertung des Untersuchungsobjektes, woran sich die Konfrontation mit alternativen Führungsstilen anschließen kann. Die Frage, was für Ansprüche bezüglich schulischer Führungsstile innerhalb der Gesellschaft existieren, kann von Interesse sein z.B. für die Einschätzung der Durchsetzbarkeit alternativer Führungsstile, ist aber für die Beurteilung einer Untersuchung mit dem Gegenstand 'die Bestimmungen des autoritären Führungsstils' hinsichtlich der Trifftigkeit der erzielten Ergebnisse weder nötig noch hilfreich.

MOSERS Forderung, der real existierenden Gesellschaft ihre eigenen uneingelösten Ansprüche etwa bezüglich einer Demokratisierung aller Bereiche, auch des Ausbildungsbereiches, entgegenzuhalten, kann sinnvoll im Sinne von Verbesserung sein. Hierzu wäre es eben erforderlich, etwa die Interessen und Bedürfnisse der 'Unterprivilegierten' wirksam werden zu lassen. Erfolgreiche Verfolgung der eigenen Interessen ist aber angewiesen auf eine Kenntnis der aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen; insofern kann es also durchaus nützlich sein, wenn Wissenschaft das 'Bestehende' adäquat erfaßt. MOSERS Forderung,

"es geht also darum, daß die in den Diskurs eingehenden Aussagen nicht positivistisch das Bestehende bloß abbilden und dadurch gegen Kritik immunisieren" (78a),

scheint mir das Problem nicht wirksam anzugehen. Nicht die Tatsache, daß ein wissenschaftlicher Gegenstand in der Theorie "abgebildet", und das heißt doch wohl adäquat erfaßt wird, ruft Immunisierung gegen Kritik hervor. Vielmehr ist gerade das Erfassen des Gegenstandes in seinen wesentlichen Bestimmungen Grundlage für die sich daraus erst ergebende Kritik.

MOSERs weitere Schlußfolgerung bezüglich seines Modells des 'skizzierten Diskurses':

"Die in Diskurse eingehenden Aussagen müssen auf ihre paradigmatischen Gehalte hin transparent gemacht werden" (78a),

scheint mir in dieser apodiktischen Form übertrieben. Es kann ja durchaus interessant sein, den begrifflichen Kontext der getroffenen Aussagen genau auseinanderzulegen, als Bedingung für jeden sinnvollen Diskurs kann dies allerdings, wie ich meine, nicht verbindlich genannt werden. Auch hier ist, wie schon an anderer Stelle ausgeführt (78b), darauf zu verweisen, daß die im sozialen Bereich Tätigen in ihrer alltäglichen Arbeit jenseits aller paradigmatischen Einschränkungen je schon davon ausgehen müssen, daß die ihnen verfügbaren wissenschaftlichen Aussagen über ihren Problembereich diesen tatsächlich adäquat erfassen; ist doch Letzteres das (einzige) Argument für die Brauchbarkeit wissenschaftlicher Theorien (Praxisorientierung).

Wie der praktisch-wissenschaftliche Diskurs, trotz der aufgezeigten Aporien vorhandener Diskursansätze, Praxisorientierung von Theorie wirksam herstellen kann, ist Inhalt der folgenden Abschnitte.

3.3.2 Die 'praktische Funktion' des Diskursansatzes innerhalb handlungsorientierter Sozialforschung

Aus der Kritik des von Seiten der Vertreter der Diskurstheorie vertretenen Anspruches, was der wissenschaftliche Diskurs zu leisten habe und leisten könne, ist zu schließen, daß eine realistische Einschätzung der Leistungsfähigkeit des 'Prinzips diskursiver Verständigung' zu einem wesentlich 'bescheideneren' Ergebnis bezüglich dieser Konzeption innerhalb der Wissenschaft führt. Zur Gewißheit darüber, was als wahre Erkenntnis einzuschätzen ist, kann der wissenschaftliche Diskurs nur sehr vermittelt beitragen. Da das Prinzip demokratischer Verständigung dem Erkenntnisprozeß zunächst äußerlich bleibt, Zustimmung kein Argument für die Stimmigkeit von Gedankengängen abgibt, muß die Funktion des wissenschaftlichen Diskurses eine andere sein als die, als Wahrheitskriterium zu dienen. Eine Vorgehensweise, die die mit dem Diskursprinzip einhergehenden Probleme zwar zur Kenntnis nimmt, aber mit dem Argument, im sozialen Bereich müsse wegen der Vielzahl zweifellos drängender praktischer Probleme "schließlich etwas getan werden", sich gegen diese Erkenntnis wendet und mit der sozialwissenschaftlichen Praxis in Absehung von den Schwierigkeiten beginnt, kann ihrem Anspruch, einen positiven Beitrag zu leisten, kaum gerecht werden. Vor jedem Eintritt in die praktisch-wissenschaftliche Arbeit von Handlungsforschungsprojekten müßte man sich also über die Funktion, den Stellenwert des Diskurses verständigen - nur so kann eine illusionäre sozialwissenschaftliche Praxis systematisch vermieden (79) und die notwendige Trennung der Qualität wissenschaftlicher Argumente von dem Zuspruch, der den Argumenten in der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit entgegengebracht wird, gewährleistet werden.

Wenn Handlungsforschung, wie KÜNZLI sagt, von der "unterstellten Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen" (80) ausgeht, so ist das im hier vertretenen Konzept die einzige 'Unterstellung', die für den Eintritt in einen wissenschaftlichen Diskurs im Zusammenhang von Handlungsforschung gemacht werden muß (81). Allgemeine Aufgabe des Diskurses ist dann, den Gegenstandsbereich der projizierten Arbeit, wenn nötig, einzugrenzen und das fixierte Problem 'in den Griff' zu bekommen. Dabei muß, wie LENZEN betont, verhindert werden, daß der Diskurs zum "bloßen Verfahren" (82) verkommt, das die teilnehmenden Gruppenmitglieder in einen festen, nicht modifizierbaren Rahmen zwingt und so der freien Argumentation formale Fesseln anlegt (83).

Der wissenschaftliche Diskurs im hier konzipierten Sinne erfüllt zwei grundlegende Funktionen:

- Funktion der Interessenabklärung
- Funktion der inhaltlichen Abklärung;

wobei festgestellt werden muß, daß die beiden Funktionsbereiche nicht als völlig selbständige gedacht werden können. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen ihnen, der aber ihren Unterschied nicht vergessen machen darf. Die notwendige Trennung von Tatsachenfragen und Fragen der Bewertung (WEBER) aufgrund spezifischer Interessenlagen muß berücksichtigt werden (83a). Daß Handlungsforschung, wie allgemein vertreten wird, auf das Erreichen von Innovationswirkungen gerichtet ist, darf nicht dazu verleiten, die Funktion der Interessenabklärung gegen die der inhaltlichen Abklärung auszuspielen und letztere zur unwichtigen Zutat des Entwicklungsprozesses zu erklären. Insofern ist auch die auf S. 70 dieser Arbeit getroffene Charakterisierung der praktizierten Handlungsforschung mit dem hier vertretenen Diskursansatz nur bedingt vereinbar. Wenn

"die theoretischen Annahmen des Handlungsforschers ... lediglich eine richtunggebende Funktion erfüllen, ohne den eigentlichen Forschungsprozeß zu bestimmen" (84),

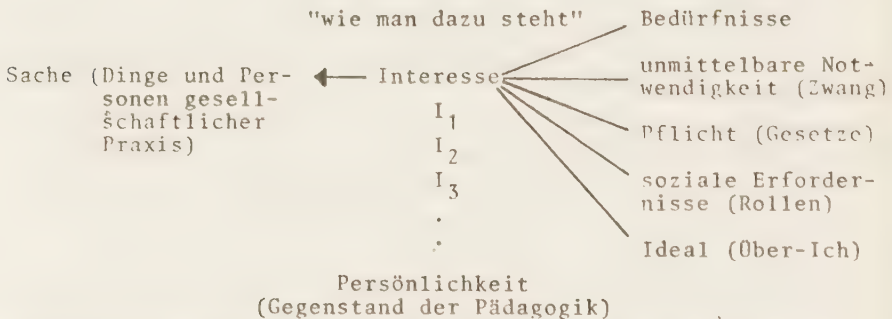
ist die 'Bestimmung' des Forschungsprozesses völlig in die Willkür der Beteiligten gelegt. Nun handelt es sich bei Handlungsforschung aber um einen Forschungsprozeß, d.h. es geht hier darum, etwas herauszubekommen, Erkenntnisse über einen Gegenstand zu erbringen, und eben dies geht nur, wenn die Beteiligten sich im Erkenntnisprozeß der 'Anstrengung des Gedankens' unterziehen, sich eben hiervon bestimmen lassen. Es kommt also den 'theoretischen Annahmen' auch des Handlungsforschers durchaus zentrale Bedeutung zu, allerdings mit der Einschränkung, daß vor dem Erkenntnisprozeß nie das Ergebnis festgelegt sein kann (85). Die Wege, wie die Forscher sich den Gegenstand 'zueigen' machen, können gemäß der jeweils individuellen oder gruppenspezifischen Kreativität durchaus variieren, hierin sollten keine allgemeinen Vorschriften festgelegt werden. Wenn es taugliche Wege sind, wird das Resultat des Prozesses unschwer den anderen Beteiligten und auch interessierten Außenstehenden zu vermitteln sein. Es bleibt also festzuhalten, daß die beiden Funktionsbereiche nicht als voneinander wirklich getrennte begriffen werden können - um die jeweils spezifischen Charakteristika der beiden Bereiche herauszuarbeiten, wird im Folgenden allerdings die analytische Trennung des Zusammengehörigen vorgenommen.

Das von mir im Folgenden entwickelte Modell von Handlungsforschung erhebt nicht den Anspruch, Theorien und Modelle neu zu kreieren, sondern das, was sich je schon mehr oder minder akzentuiert, rudimentär, unbewußt, reflektiert im sozialen Bereich abspielt, bewußt zu machen und eine Skizze für methodisch abgesichertes Vorgehen zu liefern. Nicht spekulative, auf Originalität zielende Konstruktion neuer Systeme, sondern Rekonstruktion der tagtäglich ablaufenden sozialwissenschaftlichen Praxis ist das Programm.

3.3.2.1 Die praktische Funktion des Diskurses I Ein Modell der Interessenabklärung

3.3.2.1.0 Vorbemerkung zum Interessenbegriff

Interesse wird im Kontext dieser Arbeit allgemein gefaßt als die Stellung der Persönlichkeit zu den Gegenständen und Personen gesellschaftlicher Praxis, "wie stehe ich" zu den (meinen) Problemen gesellschaftlicher Praxis!



Hervorzuheben ist hier, daß das Individuum mit der Summe seiner verschiedenen Interessen keineswegs formal als 'Ensemble' seiner Befürfnisse und sozialen Bezüge verstanden werden darf. Persönlichkeit in diesem Sinne ist wesentlich durch ihren Willen bestimmt, gemäß dem sie sich den Erfordernissen des Lebens stellt. OSTERMANNs (85a) Unterscheidung zwischen 'niederen' (durch materielle Bedürfnisse bedingt) und 'höheren' (geistigen) Interessen scheint pädagogisch ungerechtfertigt, da Gegenstand der Pädagogik die Persönlichkeit in ihrer 'Ganzheit' ist. Im Handlungsforschungsprozeß geht es ja gerade darum, soziale Innovation unter Einbeziehung der Interessen der Beteiligten zu erreichen - die wertende Unterscheidung zwischen 'niederen' und 'höheren' Interessen ist hier allemal unzulässig. Da extensive Erörterung der verschie-

denen Aspekte des Interessenbegriffes zum Verständnis des hier vorgetragenen Modells praktischer Interessensabklärung nicht erforderlich ist und den Rahmen dieser Arbeit auch zweifellos 'sprengen' würde, sei auf die Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, 1979 verwiesen mit Arbeiten zur Grundlegung einer "pädagogischen Theorie des Interesses" (85b).

3.3.2.1.1 Der Diskurs als Interessenkriterium

Handlungsforschungsprojekte sind in der Regel auf einen spezifischen, mehr oder weniger eng umgrenzten Gegenstandsbereich bezogen, dessen genaue Festlegung erst in Auseinandersetzung mit den vom Handlungsforschungsprojekt Betroffenen stattfinden kann. Es muß festgestellt werden, wo die spezifischen Probleme liegen, wie die Interessen der Betroffenen gelagert sind und was die Betroffenen erreichen wollen (Ziele, Zwecke) (86). Als Ergebnis kann dann festgelegt werden, was spezifisch Thema und Gegenstand des angehenden Forschungsprozesses sein soll. Der Prozeß der Interessenabklärung ist der Bereich, in dem Verfahren der demokratischen Einigung ihren legitimen Ort haben. Es kann, in Abwandlung der HABERMASschen Rede vom 'Konsens als Wahrheitskriterium', hier vom 'Konsens als Interessenkriterium' ausgegangen werden. Die erfolgreiche Einigung über die verschiedenen hinsichtlich des Problembereiches relevanten Interessen muß zu einem Konsens innerhalb der Forschergruppe und der Betroffenen führen, gemäß dem alle Beteiligten ihre Interessen in der herzustellenden Problemfixierung auffinden und die Interessen der anderen auch in ihrer Bedeutung (an)erkennen. Ob allerdings, wie LIPP meint, den Beteiligten in Aussicht gestellt werden kann, ihre Bedürfnisse würden "abgesättigt" (87), scheint problematisch insofern, als dieser zum Konsens führende Einigungsprozeß als demo-

kratischer immer auch das Moment des Kompromisses beinhalten wird. Es können sich innerhalb der Auseinandersetzung gegensätzliche Interessenslagen herausbilden, die, bei Beibehaltung ihrer Gegensätzlichkeit, notwendig zum Scheitern des Projektes führen, da ein ständiger, wenn auch möglicherweise unterschwelliger Kampf der verschiedenen 'Fraktionen' innerhalb der Arbeitsgruppe die Folge sein wird.

Die Notwendigkeit einer Bereitschaft zum Kompromiß von Seiten der Beteiligten deutet ein Problem an, das sich aus dem demokratischen Verfahren selbst ergibt. Da es bei handlungsorientierter Sozialforschung und -praxis nicht darum geht, mehrheitlich Aufgabenbereiche zu delegieren, sondern die Eigenaktivität der am Prozeß Beteiligten konstitutives Moment ist, kann das demokratische Verfahren nicht zu der Konsequenz fortgetrieben werden, daß die Zahl (Mehrheit) als Argument dafür hergenommen wird, unterlegene Meinungen zu vernachlässigen. Das Verfahren ist damit gekennzeichnet als ein bedingt demokratisches. Bedingt insofern, als es nicht am Mehrheitsprinzip orientiert ist - demokratisch insofern, als erfolgreiche Arbeit auf das Einverständnis, die Mitarbeit aller Beteiligten angewiesen ist. Das ist eben der Punkt, wo der diskursiv hergestellte Konsens sich als 'Interessenkriterium' erweisen muß; die verschiedenen, teilweise gegensätzlichen Interessenslagen müssen in die Bearbeitung des Problem-bereichs aufgenommen werden; eine gemeinsame Basis des Einverständnisses hinsichtlich der Problemfixierung und dessen, wie das Problem angegangen werden kann, sollte möglichst zu Beginn der gemeinsamen Arbeit hergestellt werden.

Anders geartet ist die Sachlage bei der Auseinandersetzung mit den gewählten Vertretern der Mehrheit (in unserem Bereich Kultusbükratie) - KURT AREGGERs Darstellung des demokratischen Ansatzes scheint doch die Macht

argumentativer Verständigung etwas zu stark zu bewerten:

"Unter Berücksichtigung demokratischer Spielregeln wird die Curriculumreform zum Interaktionsprozeß von Fach- und Verwaltungsautoritäten, Interessenvertretern, mittelbar und unmittelbar Betroffenen usw. Mit anderen Worten Wissenschaftler, Politiker, Ministerialbeamte, Lehrer, Schüler, Eltern usw. stehen in Interaktion." (89)

Hier wird so getan, als sei die Auseinandersetzung mit Vertretern der Kultusbehörden über anzustrebende Neuerungen im Bildungsbereich vergleichbar mit der inhaltlich-solidarischen Arbeit innerhalb von Arbeitsgruppen, hier wie da finden 'Interaktionen' statt. Die Abstraktion 'Interaktionsprozeß' verwischt hier das spezifische Verhältnis, in dem Wissenschaftler oder andere 'Mitglieder' von Handlungsforschungsprojekten zu politischen Vertretern stehen. Da es hier im wesentlichen um die Durchsetzung staatlicher Programme geht, scheint hier der Stellenwert diskursiver Verständigung äußerst gering. Orientiert an den fiskalisch-rechtlichen Gesichtspunkten der Haushaltsführung, sind die Vertreter der Verwaltungen in den seltensten Fällen an fachlich-inhaltlicher Auseinandersetzung interessiert (90). Hinzu kommt noch, wie BLANKERTZ und RUPRECHT ausführen, ein ausgeprägtes Mißtrauen der Bürokratie gegenüber der politischen Selbstständigkeit von Wissenschaftlergruppen (91) und zweifellos auch anderer Interessengruppen. Auch die Vertreter der Bürokratie haben 'gute Gründe' (Haushalt, rechtliche Organisation), aber ein Diskurs darüber stößt fast immer an Grenzen, die als sogenannte 'Sachzwänge' außerhalb jeder Diskussion stehen. Einzige, allerdings recht geringe Möglichkeit, in diesem Zusammenhang einen Diskurs zu 'erzwingen', ist dann gegeben, wenn innerhalb der Bevölkerung bezüglich bestimmter staatlicher Maßnahmen ein Problembewußtsein entstanden ist, das die betreffende Regierungspartei als Problem für die Wiederwahl erkennt. Ob allerdings dieses Problembewußtsein sich wirklich auf

richtige Überlegungen stützt, kann nur die 'Schlagkraft' der Argumente zeigen - auch hier kann es, vom pädagogisch-wissenschaftlichen Standpunkt her gesehen, negative Entwicklungen geben (wie z.B. das Zurückdrängen der Integrierten Gesamtschule in NRW).

Ergebnisse der Wissenschaften werden von der Bürokratie nur allzu häufig als reines Material für die Durchsetzung vom Inhalt her schon im vorhinein festgelegter staatlicher Programme behandelt. In diesem Falle ist das der Beschäftigung mit den Wissenschaften zugrundeliegende Interesse nicht, herauszufinden, was den Gegenstand ausmacht, sondern ein technologisches: Wie können die vorhandenen Theorien nutzbar gemacht werden zur Durchsetzung der aktuellen Politik? Wissenschaft dient dann, wie RÜLCKER betont, der

"Abwehr von Kritik, der Erzeugung von Konformität und Zustimmung der Betroffenen zu politischen Entscheidungen ..., indem der Verweis auf die Dignität wissenschaftlicher Erkenntnisse jedes Aufbegehren im Keim erstickt" (92).

3.3.2.1.2. Das Modell der Interessenabklärung

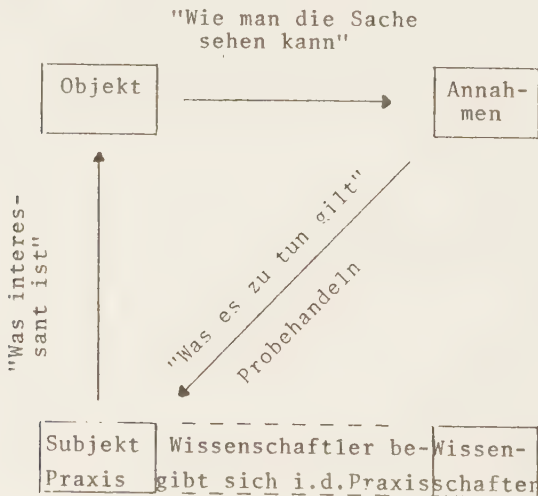
Der Prozeß der Interessenabklärung kann nicht losgelöst von der inhaltlichen Abklärung und der Realisationsphase, d.h. vom gesamten Handlungsforschungsprozeß, gesehen werden. Dies muß bei der analytischen Darstellung der wesentlichen Bestimmungen des Interessenabklärungsprozesses 'mitgedacht' werden. Der Versuch einer Formalisierung (Skizze) soll das Verständnis der hier vorgetragenen "Rekonstruktion des je schon Ablaufenden" (s.o.) erleichtern, darf aber nicht als reines Abbild des ablaufenden Prozesses verstanden werden.

Wenn Handlungsforschung bezüglich der Anleitung des Forschungsprozesses gekennzeichnet ist durch Anleitung von den Adressaten einerseits und Anleitung von den Experten andererseits, so liegt beim 'Pol der Interessenabklärung' das Schwergewicht auf einer Anleitung durch die Adressaten; die sich aus den Problemen ihrer Lebenspraxis ergebenden Interessen sollen den Forschungsprozeß wesentlich bestimmen (93). Insofern kann von einer bestimmenden Funktion der unmittelbaren Lebenspraxis im Interessensabklärungsprozeß ausgegangen werden. Das bedeutet aber nicht, daß in dieser Phase die am Projekt beteiligten Wissenschaftlerindividuen sich gänzlich 'herauszuhalten' hätten etwa im Sinne des qualifizierten Beobachters, der seine Stunde noch nicht gekommen sieht. Aufgabe der Wissenschaftler in dieser Phase ist, sich in die Praxis der Untersuchungsobjekte (soziales Feld) hineinzubegeben. Welcher Sozialwissenschaftler hat nicht, wenn er sich in dieser Weise auf das soziale Feld einließ, die (oft bittere) Erfahrung machen müssen, daß hier ganz andere Notwendigkeiten (Zwänge) herrschen als die seiner Disziplin (Stimmigkeit)? Etwa nach dem Motto: "vergiß einmal ganz, daß Du Wissenschaftler bist", ergeht an den Wissenschaftler hier die Forderung, aktiv in den sozialen Prozeß einzusteigen.

Neben der positiven Funktion des Zusammenhalts der Forschergruppe auch in dieser Phase ergibt sich für den Wissenschaftler hier schon die Gelegenheit, mögliche Diskrepanzen zwischen seiner genuin theoretischen Stellung zu den Problemen und der tatsächlich ablaufenden Praxis aufzudecken (vgl. dazu die aktive Lehrtätigkeit von Mitgliedern der Wissenschaftlergruppe im MeCu-Projekt).

Pol der Interessenabklärung:

Bestimmende Instanz ist die Praxis



Intressenkonstel-
lationen:
a) Sammlung v. inte-
essierten Sicht-
weisen
b) Handlungsalterna-
tiven

Forschungsfeld = Forschungssubjekte
und ihre sozialen Bezüge - Alltags-
erfahrung

Der Diskurs im Prozeß der Interessenabklärung hat seinen Ausgangspunkt im Bereich gesellschaftlicher Praxis. Auf Grundlage der erfahrenden Probleme (Alltagserfahrung) versuchen die Betroffenen, diskursiv Klarheit darüber herzustellen, was hinsichtlich des aufgegriffenen Problembereichs (bei McCu ging es um den Bereich Massenmedien) für sie von Interesse ist. Wesentlich geht es hier darum, daß die Subjekte Konsens untereinander herstellen, in welcher Weise sie sich als Objekte der weiteren Forschungsarbeit sehen wollen. Die Fragestellung lautet also: "Was sollten wir uns aufgrund unserer (meiner) Interessenlage zum Objekt der Forschung machen?", "was ist interessant für uns (mich)?". Kennzeichnend für die Dimension der Interessenabklärung ist das unmittelbare Urteil, vor allem auch emotionelle Äußerungen von "gut" oder "schlecht", resultierend aus der Lebenspraxis. Im Anschluß an die Einigung über die interessanten Objekte (Objektbereich) wird der Diskurs weitergeführt unter der Fragestellung: "Wie man (ich) die Sache sehen kann". Der durch's Interesse bestimmte Ausschnitt aus der Praxis (Subjekt als Objekt) legt bestimmte Sichtweisen dieser Praxis nahe. Es kommt zur Feststellung verschiedener Handlungsalternativen, die im Diskurs unter der Frage, "was es zu tun gilt", zur sozialen Praxis zurückführen.

Das folgende Beispiel ist in mancher Hinsicht vereinfacht, zur Rekonstruktion des Modells wurden die in diesem Zusammenhang nicht relevant erscheinenden Momente zugunsten der idealtypischen Erfassung des Wesentlichen vernachlässigt.

3.3.2.1.3 Ein Beispiel

In einer Schulklasse gibt es Probleme mit der Beteiligung der Schüler am Unterricht, es herrscht allgemein eine 'lustlose' Atmosphäre. Um die unerfreuliche Situation zu ändern, veranlaßt der Lehrer eine Diskussion über das Problem unter der Fragestellung, "was ist hinsichtlich des Problembereichs interessant?". Als eine allgemeine Zustimmung von Seiten der Schüler findender Objektbereich wird die Praxis von Lob und Tadel des Lehrers aufgenommen. Die Schüler vertreten die Ansicht, die unangenehme Situation sei in der Eigenart des Lehrers, besonders das Negative am Schülerverhalten hervorzuheben (Tadel) und das Positive zu vernachlässigen (Lob), begründet ("wie man die Sache sehen kann"). Als Abhilfe, "was gilt es zu tun?", schlagen sie vor, der Lehrer solle sich einmal nur auf das Positive beziehen und jede Gelegenheit nützen, Lob auszusprechen. In den folgenden Unterrichtsstunden verfährt der Lehrer gemäß diesem Vorschlag mit dem Resultat, daß die Schüler von sich aus die Problematik ihres Vorschlages erkennen. Die ständigen Belobigungen ernten Gelächter, die Situation wird peinlich, weil jede Kleinigkeit vom Lehrer mit Lob bedacht wird.

An diesem Punkt zeigt sich die kritische Funktion des Interessenabklärungsprozesses - die Schüler haben ihr Interesse an mehr Belobigung im quasi-experimentellen Rückbezug ihrer interessierten Sichtweise - "es liegt an mangelndem Lob" - auf die soziale Praxis - "der Lehrer lobt soviel wie möglich" - als praktisch problematisch erfahren. Die kritische Funktion des Interessendiskurses, hinsichtlich der geäußerten Interessen, bezieht ihre unmittelbare Evidenz gerade aus der unmittelbaren Erfahrung der problematischen Konsequenzen einer Innovation im sozialen Bereich, im Gegensatz zu einem Vorgehen, das die Interessen als theoretisch kritikable zu problematisieren sucht. Nicht wird vom Lehrer etwa unter der Fragestellung,

"was können Lob und Tadel im Unterricht leisten?", versucht, das Interesse an mehr Belobigung auf theoretische Weise als 'gut' oder 'schlecht' zu qualifizieren, sondern durch das Lehrerverhalten wird von den Schülern die Forderung als praktisch problematisch erfahren. Schematisch läßt sich das Beispiel gemäß dem Modell der Interessenabklärung folgendermaßen aufschlüsseln.

Schema des Beispiels:

Forschungsfeld	schulische Interaktion "lustlose Unterrichts- atmosphäre"
"was ist interessant?" Objekt der Untersuchung	Lob und Tadel
"wie man die Sache sehen kann" interessierte Sichtweise	zuwenig Lob (Verstärkung) zuviel unangenehme (aver- sive) Erlebnisse
"was gilt es zu tun?"	häufiges Lob (Verstärkung)
der Lehrer lobt "soviel wie möglich" Praxis als 'Probehandeln'	Gelächter, Unverständnis, Peinlichkeit auf Seiten der Schüler

Resultat: das Interesse der Schüler an
'pauschaalem' Lob wurde von
ihnen als praktisch problema-
tisch erfahren.

Nun ist an diesem Punkt der Interessenabklärungsprozeß natürlich keineswegs abgeschlossen. Auf Grundlage der abgelaufenen Kritik an der bestimmten, einzig auf formales Lob ausgerichteten Sichtweise kann der Diskurs auf vielfältige Weise fortgesetzt werden. Sei es, daß man, aufbauend auf der gemachten Erfahrung, nun zu einer völlig neuen Objektwahl des Forschungsprozesses kommt (z.B. Interaktionsstrukturen innerhalb der Klasse), oder

daß man bei Beibehaltung des Objektrahmens - Lob und Tadel - andere in diesem Zusammenhang relevante Sichtweisen aufnimmt - denkbar wäre z.B. eine Sichtweise, nach der die unangenehme Unterrichtssituation zustandekommt, weil die Schüler sich ungerecht behandelt vorkommen, "der Lehrer lobt ja doch nur seine Lieblinge" u.s.w. - auch Hierarchien, Abhängigkeiten, Paarbindungen, um nur einiges zu nennen, könnten Thema werden.

Positive Forschungsleistung des Interessenabklärungsprozesses ist, neben der interessenkritischen Funktion des Diskurses, das Herausarbeiten von Interessenkonstellationen, d.h. es werden die verschiedenen im Problemzusammenhang interessanten Objekte, interessierten Sichtweisen und die praktischen Erfahrungen mit den Sichtweisen als Grundlage für den weiteren Forschungsgang erarbeitet. Diese Interessenkonstellationen im Protokoll des Forschungsprozesses genau aufzunehmen, ist von besonderer Bedeutung für den weiteren Forschungsgang. Es werden also alle interessierten Sichtweisen und praktischen Erfahrungen in ihrer Wechselwirkung festgehalten - sie bilden das Material der inhaltlichen Abklärung.

Die idealtypische Darstellung macht den Mangel einer isoliert konzipierten Interessenabklärung offenkundig: innerhalb dieses Modellsegments kommt es zu einem tendenziell infiniten Zirkel von Objektwahl - Einschätzung - Innovation (Probearbeiten), dessen Fortschritt allenfalls in Form eines 'Trial-and-Error'-Vorganges denkbar wäre. Des weiteren wäre ein 'Aufbrechen' des fruchtlosen Zirkels nur über eine gewaltsame Durchsetzung einer bestimmten interessierten Einschätzung möglich, deren einzige Legitimation die wie auch immer geartete 'Machtposition' ihrer Vertreter sein könnte. Handlungsforschung, als Wissenschaft ernstgenommen, bedarf aber eines Kriteriums der Gültigkeit nach Maßgabe der Triftigkeit der vorgebrachten Argumente, wie es im Modell der 'inhaltlichen Abklärung' entfaltet wird.

3.3.2.2 Die praktische Funktion des Diskurses II. Ein Modell der inhaltlichen Abklärung

3.3.2.2.1 Der Inhaltsdiskurs als 'Geltungskriterium'

Um den Zirkel der Interessenabklärung aufzubrechen und systematisch den Fortschritt des Handlungsforschungsprozesses möglich zu machen, bedarf es der Ergänzung durch den Prozeß einer inhaltlichen Abklärung. Methodisch Geltung, bezogen auf ein bestimmtes soziales Feld, herzustellen, geht in diesem Konzept einher mit einer Transformation der als Meinungen auftretenden Resultate der Interessenabklärung in intersubjektiv einsichtige, gültige Aussagen über den Objektbereich. Hier haben die Resultate der Wissenschaften ihren systematischen Ort; bezüglich der Anleitung des Forschungsprozesses liegt das Schwergewicht auf Seiten der Experten, die aufgrund ihrer Funktion in der Gesellschaft professionell mit der Bereitstellung von Wissen über gesellschaftliche Vorgänge befaßt sind.

Auf Basis der Interessenabklärung, dies sei gegen jede idealistische Konzeption von Handlungsforschung hervorgehoben, ist sich das Subjekt der gesellschaftlichen Praxis der Berücksichtigung seiner Interessen auch im Inhaltsabklärungsprozeß sicher. Aufgrund dieser Sicherheit - "weil ich meine Interessen berücksichtigt weiß" - ist es bereit und in der Lage, eine Haltung der Distanz zu den unmittelbaren Alltagsproblemen einzunehmen, die 'zwanglosen Diskurs' (HABERMAS) in inhaltlicher Hinsicht überhaupt erst ermöglicht. Indem die Betroffenen von der unmittelbaren Bindung an die Erfordernisse ihrer Praxis absehen, sie sich zum Erkenntnisgegenstand machen, nehmen sie den Standpunkt des Theoretikers ein. Gerade in dieser theoretischen Stellung zum Problembereich werden sie dem Praxisanspruch von Handlungsforschung, wie ihn z.B. RATHMAYR formuliert, gerecht. Wissenschaft muß gewährleisten,

daß

"die konkreten Bedingungen, in denen bestimmte Menschen leben, von diesen erkannt und durchschaut werden, daß Mängel von den Menschen, die unter ihnen leiden, gemildert oder abgeschafft werden." (94)

Eine wichtige Aufgabe des Wissenschaftlers im Inhaltsabklärungsdiskurs ist es, die Kenntnisse aus seiner Fachwissenschaft für die anderen, vor allem auch die Nichtwissenschaftler, verfügbar zu machen. Von den Wissenschaftlern muß verlangt werden, daß sie ihre oft in für den Laien unverständlicher Sprache verfaßten Werke in die 'Alltagssprache' des 'Normalbürgers' übersetzen. Der praktische Wert pädagogischer, psychologischer und soziologischer Ergebnisse kann sich nur erweisen, wenn die Aufteilung der Gesellschaft in einen, wie ULICH schreibt, "elitären Zirkel der Wissenschaftler" (95) und den Rest der Gesellschaft aufgehoben wird. Die Sozialwissenschaftler im Handlungsforschungsprojekt müssen sich also von der ihnen lieb gewordenen positivistischen Trennung von wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Erkenntnis lösen. Ein weiteres Ziel der Inhaltsabklärung ist somit der (tendenzielle) Abbau hierarchischer Strukturen, die sich aufgrund des unterschiedlichen Informationsstandes und der teilweise für den Laien unverständlichen Begrifflichkeiten in der Sozialwissenschaft herausgebildet haben (96). Ein solcher Abbau, bzw. besser eine Vermeidung von Strukturen der Herrschaft in Forschungsprojekten, die auf Eigenaktivität der Beteiligten gründen, ist von eminenter Bedeutung für den Erfolg des Prozesses. Nur wenn es gelingt, die wechselseitigen Ressentiments innerhalb der Gruppe weitgehend abzubauen, kann sinnvolles Arbeiten möglich werden. Die Motivation, die eigene, althergebrachte Rolle im Forschungsprozeß abzulegen und so aktiv und kooperativ am Gruppenprozeß teilzunehmen, kann nur hergestellt werden, indem die Teilnehmer ihre Rolle reflektieren und über diese Reflexion zur Relativierung sowohl der eigenen wie der dem Gegenüber unterstellten Rolle gelangen. Am Beispiel einer aus Lehrern ('Praktikern') und

Sozialwissenschaftlern ('Theoretikern') bestehenden Forschergruppe sei dies kurz angerissen (97). Motivation hinsichtlich eines aktiv-gestalterischen Eingriffs in den Forschungsprozeß kann auf Seiten der Lehrer nur entstehen, wenn diese die Selbstverständlichkeit, mit der sich die Wissenschaftler-'Fraktion' als für theoretische Fragen zuständig erklärt, in Frage stellt. Ein solches Selbstbewußtsein, nicht nur hinsichtlich Fragen ihrer alltäglichen Praxis, sondern auch hinsichtlich neuer theoretischer Erkenntnisse, kann sich als Resultat einer gelungenen Vermittlung theoretischer Fragen einstellen. Einhergehend mit der tatsächlichen Reduktion des 'Wissensabstandes' in theoretischen Fragen wird die Bereitschaft zu Einwänden, Vorschlägen usw. wachsen - in diesem natürlich diskursiv ausgelegten Prozeß merkt der Praktiker, daß die Kompetenz des Wissenschaftlers durchaus ihre Grenzen hat, und daß er positiv etwas zum Erkenntnisfortschritt beitragen kann und nicht nur als 'Lieferant' von Datenmaterial.

Dem Wissenschaftler wird im Diskurs mit dem Praktiker über die Inhalte, wenn er bereit ist, seine Position in Frage zu stellen, einiges von der Sicherheit hinsichtlich seiner Ergebnisse genommen. Er muß feststellen, daß bestimmte Resultate nicht fraglos akzeptiert werden, möglicherweise wird er auf Mängel nicht nur in seiner Vermittlertätigkeit, sondern überhaupt der von ihm vorgebrachten Ergebnisse aufmerksam gemacht.

Allerdings bleibt festzuhalten, daß die Thematisierung der verschiedenen Rollenvorstellungen innerhalb der Gruppe zwar zum Aufbrechen des 'Rollenprofils' führen kann, eine Gewähr für völliges Gelingen kann jedoch nicht gegeben werden, zumal sich die verschiedene Stellung im Prozeß nicht einfach wegdiskutieren läßt; die Rollenvorstellungen der Gruppenmitglieder haben ihre objektive Grundlage schließlich in der Funktion, die die einzelnen im Alltags-(Berufs-) Leben einnehmen.

3.3.2.2.2 Das Modell der inhaltlichen Abklärung

Resultat der Interessenabklärung war eine Sammlung interessierter Sichtweisen, deren praktische Relevanz im Rückbezug auf die gesellschaftliche Praxis überprüft wurde - die erarbeiteten Interessenkonstellationen (Objekte - interessierte Sichtweisen - Rückbezug auf den Objektbereich und ihre Konsequenzen) bilden als die im Kontext der Arbeit relevanten Meinungen die eine Seite des 'Materialfundus' der Inhaltsabklärung - die andere Seite bilden die in diesem Zusammenhang wichtigen Wissensbestände der Fachwissenschaften.

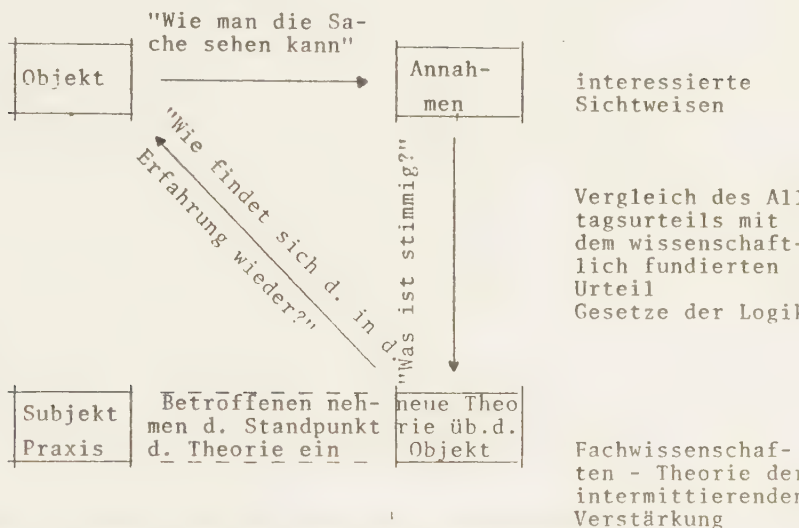
Als Mangel der Interessenabklärung wurde der zirkelhafte Charakter dieses Prozesses aufgeführt, an keinem Punkt wird der Status von Meinung - denn nichts anderes ist eine interessierte Sichtweise - aufgehoben. Auch die Bewährung der Sichtweise in der Praxis kann den partikulären Charakter von Meinung nicht vergessen machen - es bleiben verschiedene, teilweise konträre Meinungen nebeneinander stehen, ohne daß ihre Gültigkeit wirklich beurteilt werden könnte.

Im Inhaltsabklärungsprozeß soll nun die Geltung theoretischer Aussagen im wechselseitigen Bezug von
interessierten Sichtweisen
wissenschaftlichen Urteilen
Objekten

aufeinander überprüft werden. Ziel des Prozesses ist es, den partikulären Charakter von Meinungen zu überwinden und zu einer konsistenten wissenschaftlichen Theorie über das Objekt zu gelangen, deren Triftigkeit allen Beteiligten einsichtig ist.

Pol der Inhaltsabklärung

Vermittlung der Sichtweisen mit den Wissensbeständen



Der ganze Prozeß beginnt mit dem Bezug der interessierten Sichtweisen auf die zur Verfügung stehenden wissenschaftlichen Urteile (Interessenbindung von Wissenschaft). Unter der Fragestellung: "was ist stimmig?" geht es hier um die diskursive Auseinandersetzung über die Logik von Aussagen. Diese Auseinandersetzung kann nur zustande kommen, wenn es der Wissenschaft gelingt, sich verständlich zu machen; nur wenn die wissenschaftlichen Ergebnisse alltagssprachlich formuliert werden (Bindung an Alltagssprache), kann auch der Nichtwissenschaftler am Diskurs kompetent teilnehmen.

Neben der alltagssprachlichen Orientierung von Wissenschaft kommt es in einem weiteren Schritt darauf an, dem Praktiker den Bezug des wissenschaftlichen Urteils zu seiner Erfahrung vor Augen zu führen. Unter der Fragestellung: "wie findet sich das in meiner Erfahrung?" wird der

Bezug der theoretischen Aussagen zur unmittelbaren Erfahrung hergestellt (empirische Fundierung). Die kritische Funktion dieses Prozesses gegenüber den Ergebnissen der Wissenschaft kommt hier zum Tragen. In dem Maße, in dem die auf ihre logische Stimmigkeit bereits untersuchten Urteile auch für alle Beteiligten in ihrer eigenen Erfahrung auffindbar geworden sind, sind sie auch verfügbar. Verfügbarkeit in diesem Sinne ist die Fähigkeit, die theoretisch festgehaltenen Strukturen (Theorie über einen Objektbereich) jederzeit im Praxisfeld wiederfinden zu können und sie damit für die eigene Praxis 'nutzbar' machen zu können. Praxisrelevanz von Sozialwissenschaft beweist sich eben gerade darin, daß die Anwendung ihrer Ergebnisse auf die Probleme sozialer Praxis erfolgreich ist. Betont werden muß hier allerdings, daß Praxisrelevanz auf einer anderen Ebene angesiedelt ist als die Geltung von Aussagen - letztere kann sich nur an der Stimmigkeit von Aussagen erweisen. Demnach ist der Schritt der empirischen Fundierung auch nicht ein Versuch der Falsifikation von Aussagen im Sinne des Kritischen Rationalismus. Im Rückbezug auf die interessanten Objekte können wir feststellen, ob unsere theoretischen Aussagen die intendierte Praxis treffen. Das Objekt als Gegenstand unserer theoretischen Aussagen ist somit 'Datenquelle' und muß im Resultat theoretischer Konstruktion wiederzufinden sein, nicht ist es aber das Kriterium der theoretischen Stimmigkeit von Aussagen.

Innerhalb dieses Prozesses der Vermittlung der Sichtweisen mit den wissenschaftlichen Urteilen kommt es schließlich zur Formulierung konsistenter Aussagen über den zur Diskussion stehenden Objektbereich - die Partikularität der interessierten Sichtweisen ist aufgelöst in ein intersubjektiv vermittelbares Urteil oder System von Urteilen.

So erfüllt der Diskurs inhaltlicher Abklärung auch eine kritische Funktion hinsichtlich der artikulierten Interessen. Bestimmte interessierte Sichtweisen werden im Verlauf des inhaltlichen Klärungsprozesses ausscheiden - sie haben sich als nicht triftig, als unhaltbar in der Argumentation erwiesen. Die übrigbleibenden, also dem Gegenstand adäquaten und damit richtigen Sichtweisen konnten ihren Charakter von Willkür (Meinung) abstreifen, indem sie sich als integrierbar zu einer Theorie erweisen.

3.3.2.2.3 Das Beispiel

Ausgangspunkt des Inhaltsabklärungsprozesses sind die Interessenkonstellationen der Interessenabklärung und die Wissensbestände der Wissenschaft.

In unserem Beispiel sind aus der Interessenabklärung drei interessierte Sichtweisen hinsichtlich des Problem-bereichs - Lob und Tadel und deren Auswirkung auf die Arbeitsatmosphäre - hervorgegangen; sie seien hier entsprechend ihrem zeitlichen Nacheinander im Interessen-klärungsprozeß mit einer kurzen Erläuterung aufgeführt.

Drei Interessenkonstellationen als Resultat der Interessenabklärung:

- 1) "Lob ist in der Mehrzahl der Fälle ein geeignetes Mittel zur Verbesserung der Situation" (interessierte Sichtweise).

Aufgrund der Erfahrung der Konsequenzen des Probe-handelns - das ständige Lob des Lehrers hatte Lachen, Peinlichkeit auf Seiten der Schüler zur Folge - kam man zu dem Schluß, diese Strategie als eher störend einzuschätzen. Ständiges Lob stört, daraus ergab sich eine weitere interessierte Sichtweise:

- 2) "Lob mit wechselnder Häufigkeit, ab und zu vorgebracht, ist ein geeignetes Mittel zur Verbesserung der Situation."

Die Strategie gemäß dieser Sichtweise hatte zur Folge, daß die Schüler bald darüber klagten, keine Orientierungshilfe vom Lehrer zu bekommen - man sei nie sicher, ob das Lob zufällig oder wegen einer wirklichen Leistung ausgesprochen werde. Die so konstatierten Orientierungsschwierigkeiten veranlaßten die 3. interessierte Sichtweise:

- 3) "Lob, gewährt gemäß dem Fortschritt hinsichtlich der fachlich-inhaltlichen Arbeit oder hinsichtlich der Anstrengung des betreffenden Schülers, ist ein geeignetes Mittel zur Verbesserung der Situation."

In die Praxis umgesetzt zeigte sich, daß gemäß dieser Strategie in der Tat eine Verbesserung erzielt wurde, die Schüler meinten, daß ihnen aufgrund dessen sowohl ihr Einsatz bestätigt werde (Anstrengung) als auch eine Orientierung gegeben werde, da sie bei erfolgreicher Arbeit unmittelbar bestätigt würden.

Diese drei Interessenkonstellationen sind in Verbindung mit den Wissensbeständen der Wissenschaft das Material der inhaltlichen Abklärung. Im Beispiel wird von Seiten der Wissenschaft die Theorie der intermittierenden Verstärkung (SKINNER, HILGARD/BOWER) eingeführt:

- 4) "Intermittierende Verstärkung als eine Strategie, die Lösungsresistenz bei bestimmten Verhaltensweisen zu erhöhen, ist ein geeignetes Mittel, die Lernatmosphäre zu verbessern, indem sie die Aufrechterhaltung der von den Schülern geäußerten positiven Verhaltensansätze stützt."

Unter der Frage: "was ist stimmig?" wird nach Rekapitulation der Resultate der Interessenabklärung und Erläuterung des Beitrages der Wissenschaft in den Abklärungsprozeß eingestiegen.

Zunächst wird auf der logischen Ebene der Grad der Übereinstimmung zwischen den formulierten interessierten Sichtweisen und der wissenschaftlichen Theorie untersucht. Dazu ist die alltagssprachliche Orientierung der Wissenschaft das Medium; die 'Praktiker' können den Bezug, den ihre Sichtweise zum wissenschaftlichen Urteil aufweist, nur erarbeiten, wenn die Wissenschaft sich ihnen verständlich gemacht hat.

Die Schüler stellten die Übereinstimmung zwischen der Theorie intermittierender Verstärkung und Sichtweise 2 schnell fest - auch der Widerspruch zwischen Sichtweise 1 und 3 einerseits und der Verstärkertheorie andererseits konnte auf der logischen Ebene schnell erarbeitet werden.

Konstatierbarer Stand des Diskurses zu diesem Zeitpunkt: Es bestehen hinsichtlich des Objektbereiches verschiedene, nicht übereinstimmende Meinungen. Aufgrund des momentanen Standes des Inhaltsdiskurses läßt sich innerhalb der Forschergruppe kein Konsens über die zur Diskussion stehenden Fragen herstellen. Da Ziel des Inhaltsabklärungsprozesses ist, daß am Ende die interessierenden Fragen geklärt sind, daß also alle Beteiligten von der erarbeiteten Theorie überzeugt sind, muß eine Theorie gefunden werden, die alle interessierten Sichtweisen einbezieht. Hier zeigt sich die Interessenbindung von Wissenschaft in diesem Prozeß: Überzeugung kann nur gelingen, wenn der zu Überzeugende seine interessierte Sichtweise bzw. sein Interesse in dem neu Erarbeiteten wiederfindet. Indem Erklären des Gegenstandes in diesem Konzept als Überzeugung verstanden wird, wendet es sich gegen idealistische Vorstellungen, die Erklären losgelöst von jedem Interesse einzig in der logischen Konsistenz von Aussagen fassen.

Zur Aufhebung der Widersprüchlichkeit der konstatierten Meinungen wurden die Gemeinsamkeiten aller vier Sichtweisen herausgearbeitet: als wesentliches, alle Äußerungen

kennzeichnendes Moment stellte man das durchgängige Interesse an einer wirksamen Hilfestellung fest. Die neu zu entwickelnde Theorie behandelte Lob und Tadel unter dem Gesichtspunkt der Hilfestellung. Die verschiedenen Sichtweisen wurden also daraufhin untersucht, ob bzw. wie in ihnen ihr gemeinsames Anliegen - wirksame Hilfestellung für schulisches Arbeiten - angegangen wurde.

Die Forderung 1 nach ständigem Lob stellte das Interesse an einer positiven affektiven Lernsituation in den Vordergrund - soweit waren Momente wirksamer Hilfestellung in ihr aufzufinden.

Die Forderung 2, ab und zu zu loben, hatte das Problem von 1) erkannt - Lächerlichkeit, Ablenkung von der Arbeit - und stellte in den Vordergrund die Vermeidung einer aversiven Lernsituation, die in 1) erfahrene ständige Ablenkung durch 'pauschales' Lob sollte verhindert werden. Insofern war auch hier ein Moment wirksamer Hilfestellung aufzufinden.

Die Forderung 3 schließlich - Lob bei Fortschritt in inhaltlicher und anstrengungsmäßiger Hinsicht - vermied die Fehler von 1) (v.a. Ablenkung) und 2) (v.a. Orientierungslosigkeit) und erwies sich darüber hinaus als die Zusammenfassung der positiven Momente hinsichtlich wirksamer Hilfestellung auch der Punkte 1) und 2).

Die Untersuchung der interessierten Sichtweisen hinsichtlich des ihnen Gemeinsamen und ihrer jeweiligen Probleme verlief über den Rückbezug auf das tatsächliche Verstärkungsverhalten des Lehrers (empirische Fundierung) - "wie findet sich das in unserer Erfahrung?"; unter dem Verweis auf die Wirkung der verschiedenen Strategien - "erinnert Euch, wie es gewirkt hat ..." - verläuft der Überzeugungsprozeß. Hier zeigt sich die kritische Funktion des Inhaltsdiskurses hinsichtlich der artikulierten In-

teressen - im Überzeugungsprozeß erarbeiten sich die Schüler auch die Kritik ihrer Meinungen. Wesentlich ist hier, daß die Kritik nicht konfrontativ 'von außerhalb' auftritt, sondern ihr eigenes Produkt ist - gerade auf Grundlage eines Ernstnehmens ihrer Interessen kommen die Schüler selbst zu deren Kritik.

Die kritische Funktion hinsichtlich der Ergebnisse der Wissenschaft zeigt sich im Beispiel deutlich: die Theorie der intermittierenden Verstärkung, im wesentlichen mit der Sichtweise 2 abgedeckt, wurde in ihrer Problematik erkannt. Mit der Entscheidung der Klasse für die Sichtweise 3 als der 'Theorie', die am Schluß von allen Schülern als stimmig und dem Problem adäquat beurteilt wurde, ging man über das eingeführte Resultat der Verhaltenswissenschaft hinaus.

Als Resultat des Prozesses sind nun die verschiedenen (gegensätzlichen) Meinungen über den Objektbereich in eine von allen Beteiligten als stimmig und praxisrelevant erkannte Theorie überführt, die die Grundlage abgibt für die nun methodisch abgesicherte Realisation im Problemzusammenhang relevanter Innovationen.

3.3.2.3 Die Realisierungsphase

Resultat der Diskurse auf den Ebenen der Interessenorientierung und Inhaltsorientierung ist Klarheit über den Problembereich in doppelter Hinsicht: es wurde 'Einigung' darüber hergestellt, was im Problemkontext "von Interesse" ist und wie man die interessierenden Aspekte adäquat erfaßt, um dann in einem 3. Schritt, der 'Realisierungsphase', auf den Objektbereich in innovativer Weise einzuwirken. Hier geht es auch um die Generalisierung vom Forschungsbereich auf den gesamten Problembereich. (In unserem Beispiel wäre das die Verallgemeinerung der in der Beispielsklasse gemachten Erfahrungen auf den Gesamtbereich Schule in der Gesellschaft.)

Realisationsphase

Objekt

Annahmen

Subjekt
Praxis

← — — — — —
Erstellen d. Curr.cin-
heiten (MeCu), Erarbei-
ten v. Lösungsmöglk.MTM
←

wissen-
schaftl.
Urteil

Hergestellt ist
die Transformation
der interessierten
Sichtweisen (Meinun-
gen) in einer wis-
senschaftl. Theorie

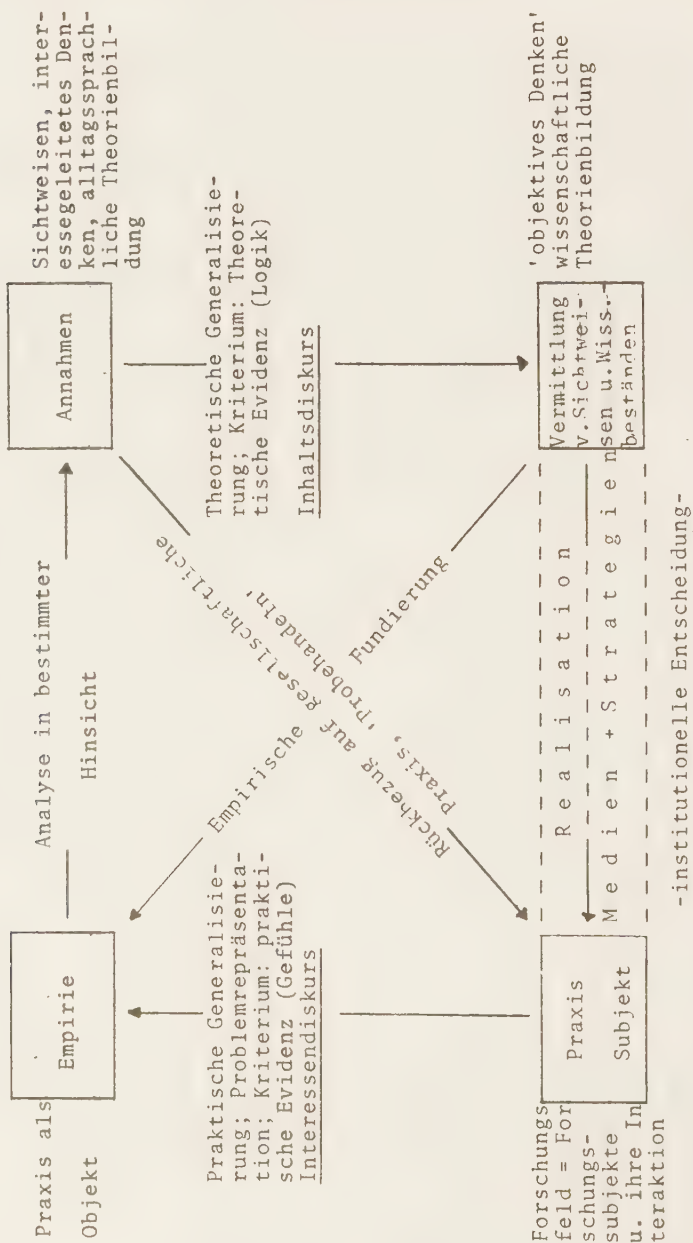
Zwar handelt es sich hier in erster Linie um einen theoretischen Prozeß, der seine praktische Relevanz aber auf Grundlage einer Einbeziehung der vorher behandelten Stufen erhält. Nach dem Konzept - Denken als Probehandeln - kommt es unter Einbezug der Interessen- und Inhaltsabklärung nun zur Erstellung von Mitteln bzw. Strategien, das Problem in den Griff zu bekommen. Im Beispiel der Schulklasse ist die Realisation des Erarbeiteten relativ einfach, der Lehrer verfährt nach den Kriterien, die als 'gute Hilfestellung' zur Verbesserung der schulischen Lernsituation herausgearbeitet wurden. Die Realisation beispielsweise von Lösungsmöglichkeiten für die häusliche Problemsituation im MTM-Elterntraining ('Münchner Trainingsmodell') stößt schon auf wesentlich größere Schwierigkeiten, da hier die familiären Strukturen sowie die materiellen Lebensbedingungen häufig große Probleme aufwerfen (dazu siehe den Abschnitt über MTM).

Hindernisse besonderer Art traten bei der Realisation der Ergebnisse des MeCu-Projektes (Projekt 'Mediencurriculum') auf. Die Erarbeitung der 'Curriculumbausteine' durfte nicht nur orientiert sein an den Interessen der betroffenen Schüler und Lehrer sowie an den inhaltlichen Notwendigkeiten des Problembereichs Fernsehen, sondern mußte sich auch orientieren an den eher 'sachfremden' administrativen Gegebenheiten (siehe MeCu-Kapitel).

3.4. Das Gesamtmodell: Handlungsforschung

POL DER SELBSTERFAHRUNG

POL DER URTEILE



Wenn unter Punkt 3.2, im Zusammenhang des Grundsatzes der Offenheit des Forschungsprozesses, die prinzipielle Gefährdung ablaufender Handlungsforschungsprojekte durch willkürliche Entwicklungen thematisiert wurde - Einwirkung sowohl von Seiten der Betroffenen als auch von Seiten der Experten war noch nicht systematisch kontrolliert - wird im hier vorgestellten Gesamtmodell Handlungsforschung willkürliche Entwicklung des Forschungsprozesses vermieden, ohne dabei das Prinzip der Offenheit fallenzulassen. Insofern handelt es sich beim vorliegenden Modell, über die Rekonstruktion der je schon ablaufenden Prozesse hinaus, um die methodische Absicherung von Handlungsforschung.

Indem die Diskursprozesse von 'Interessenabklärung' und 'Inhaltsabklärung' jeweils in spezifischer Weise ihren Bezugspunkt in der gesellschaftlichen Praxis der Betroffenen haben, ist der Zusammenhalt des Projektes und damit auch die Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse gewahrt - gegen alle idealistischen Konstruktionen verbürgen gerade der Rückbezug auf die gesellschaftliche Praxis im Interessendiskurs und die empirische Fundierung im Inhaltsdiskurs die Orientierung der theoretischen Arbeit an den tatsächlichen gesellschaftlichen Vorgängen.

Als Diskurs, orientiert an demokratischen Standards (Kompromiß, Konsens), verhindert der Prozeß 'Interessenabklärung' die auf Machtpositionen gegründete Durchsetzung bestimmter interessierter Sichtweisen auf Kosten der übrigen. Ausgehend vom Verkehr der Subjekte in der Praxis, wählen die Betroffenen einen Ausschnitt ihrer Praxis als das sie interessierende Objekt aus. Dieser Prozeß der praktischen Generalisierung findet sein Pendant im traditionellen Forschungsprozeß in der Problemformulierung, mit dem Unterschied, daß bei letzterer nicht die Betroffenen selbst entscheiden, was wichtig ist, sondern die 'Wichtigkeit' des Gegenstandes sich häufig aus dem Privatinteresse des Wissenschaftlers oder den ihm zur Verfügung stehenden Forschungsmitteln legitimiert.

Bei der 'Analyse in bestimmter Hinsicht' wird nach Methoden des Alltagsurteils eine Einschätzung des Gegenstandes geliefert, wie sie in der empirischen Sozialforschung als Hypothesenbildung auftaucht, deren Kriterien sich aber in der Regel nicht an den unmittelbar erfahrenen Interessen der Betroffenen orientieren.

Schließlich wird, im Rückbezug der Annahmen auf die gesellschaftliche Praxis im Sinne des Konzeptes 'Denken als Probehandeln', diskutiert, wie das Problem lösbar wäre (quasi-experimenteller Vorgang).

Im Prozeß der Inhaltsabklärung, orientiert v.a. am Kriterium der 'theoretischen Evidenz' (Stimmigkeit), ist in der Vermittlung von interessierten Sichtweisen (alltagssprachliche 'Theorien'), Wissensbeständen (Wissenschaft) und Empirie (Praxis als Objekt) die "Elfenbeinturm-Situation" von Wissenschaft tendenziell aufgehoben. Mit der empirischen Fundierung scheint das Modell an Prinzipien des Empirischen Rationalismus orientiert. Daß es sich hier nicht um die Falsifikationskonzeption handelt, ist durch den Inhalt dieses Schrittes erhellt: dem Forscher wird vom Modell die Verpflichtung auferlegt, die vorhandenen Kenntnisse über den Gegenstand, deren Stimmigkeit im vorigen Schritt untersucht wurde (logische Dimension, Gültigkeit), allen Beteiligten erfahrbar zu machen, die wissenschaftlichen Kenntnisse müssen 'Eigentum' eines jeden werden (Überzeugung), um praktische Relevanz erlangen zu können.

In der Realisationsphase als letztem, zwangsläufig in eine Richtung weisenden Prozeß werden die Ergebnisse der Arbeit innovativ wirksam auf die unmittelbare Praxis durch Erstellen von Medien und Strategien der Lösung. Da hier, v.a. im schulischen Bereich, wesentlich auch institutionelle Entscheidungen wirksam werden, kommt es zum Zwang einer einseitigen Determination des Praxisfeldes, deren Einseitigkeit aber durch den gesamten Planungs- und Realisationsprozeß, zumindest tendenziell, relativiert ist.

3.5 Die 'Funktion der Betroffenen' - Forscher und Forschungsobjekt - das 'Paradox der Erziehung'

3.5.1 Forscher und Forschungsobjekt

In der Regel lautet der Vorwurf, den Handlungsforscher gegenüber Vertretern anderer sozialwissenschaftlicher Richtungen, bezogen auf deren Stellung zu den Betroffenen ihrer Arbeit, machen, von ihnen würde die Tatsache, daß es sich beim Objekt sozialwissenschaftlicher Forschung um ein Subjekt handle, deshalb mißachtet, weil es überhaupt als Objekt wissenschaftlicher Forschung behandelt werde. Mit dem Schlagwort von der vergessenen 'Subjekthaftigkeit' der Objekte sozialwissenschaftlicher Forschung wendet man sich pauschal gegen alle sozialwissenschaftlichen Methoden, die nicht entsprechend dem Handlungsforschungsansatz die unmittelbar aktive Beteiligung der Betroffenen in sich aufgenommen haben. Die reine Tatsache des zum Objekt-Machens ist aber, meines Erachtens, noch nicht Grund zur Kritik, dieser kann sich erst ergeben aus dem spezifischen Interesse, das hinter manchen wissenschaftlichen Untersuchungen steht und das sich dann auch in der Art und Weise, wie die Untersuchung konzipiert ist, niederschlägt.

Auch in Handlungsforschungsprojekten werden die Erforschten zum Objekt der Arbeit; daß dadurch aber, wie MOLLENHAUER und RITTELMAYER (98) schreiben, die Subjekthaftigkeit der Betroffenen notwendig reduziert wird, ist nicht einzusehen. In der gemeinsamen wissenschaftlichen Auseinandersetzung von Wissenschaftlern und Betroffenen geht es gerade darum, zum Zwecke der Veränderung der als mangelhaft empfundenen aktuellen Situation, sich eben über diese genau Klarheit zu verschaffen. Dazu ist es unvermeidlich, daß die Betroffenen ihre Probleme zum Gegenstand ihrer Erkenntnistätigkeit machen: "Wir wollen unsere Situation ändern, und dazu brauchen wir Wissen über uns".

An diesem Punkt wird offenkundig, daß 'zum Objekt von Erkenntnistätigkeit Machen' hier nicht im Gegensatz zur Subjekthaftigkeit des Untersuchungsgegenstandes steht. Die am Projekt Beteiligten stellen in gemeinsamer diskursiver Arbeit Klarheit über den Gegenstand her - dabei wird den Wissenschaftlern die Vermittlung der bereits vorhandenen Wissensbestände sowie, zumindest zu Anfang, die Funktion des Initiators der Forschungsarbeit zufallen. 'Subjekthaftigkeit der Objekte' läßt sich nur realisieren, wenn von allen anerkannt wird, daß es um einen wissenschaftlich-praktischen 'Produktionsprozeß' neuer sozialer Tatbestände geht, der die Erkenntnis des (schlechten) Status quo einschließt und im Interesse der Betroffenen, und d.h. auch mit deren Zustimmung, abläuft.

Es fällt auf, daß in vielen Publikationen aus dem Curriculumbereich die Partizipation der Betroffenen vorwiegend von ihrem Nutzen für die administrative Seite her thematisiert wird. So meint SCHULTE, es gehe bei dieser Thematik "vor allem" darum,

"zu prüfen, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen die 'Partizipation der Betroffenen' geeignet ist, das von uns als eigentliche Ursache der curricularen Reformkrise unterstellte Legitimationsproblem 'lösen' zu helfen." (99)

In dieser Formulierung der 'eigentlichen Funktion' von Partizipation im Prozeß der Curriculumerstellung sind die Interessen der Betroffenen ausgeklammert, es geht um die Durchsetzung von Maßnahmen, deren Mangel im Defizit von Legitimation liegen soll. Allerdings bemerkt SCHULTE diesen Tatbestand, dem er dann im Rekurs auf BAUMERT und RASCHERT Rechnung zu tragen versucht, die der Partizipation einerseits die Funktion zusprechen, im Sinne demokratischer Selbstbestimmung wirksam zu werden, andererseits als Mittel zu dienen, Zustimmungsbereitschaft und politische Stabilität herzustellen (100). SCHULTE wirft die Frage auf,

"Wie kann verhindert werden, daß die technische und steuernde, die Macht der 'Herrschenden' ausweitende und damit affirmative Seite der Partizipation über die emanzipatorisch-demokratische Seite dominiert - im Sinne einer Unterordnung kommunikativ-substantieller Rationalität unter die Prinzipien systemstabilisierender Zweckrationalität?" (101)

Zweifellos ist dieser an den Interessen der Betroffenen orientierte Demokratisierungsprozeß nicht nach dem eher naiv anmutenden Konzept von FLECHSIG und HALLER herzustellen, nach dem die verschiedenen Gruppen in

"verschiedener Weise auf Lernzielentscheidungen Einfluß nehmen (können, A.S.): durch Gesetzgebung bzw. Erlaß, Finanzierung, Beratung, Publikation, Entwicklung, Durchführung von Unterricht und Teilnahme am Unterricht" (102).

An dieser Vorführung der Hierarchie im Bereich von Ausbildung und Wissenschaft - von obersten staatlichen Organen bis hin zum 'letzten Glied' der Ausbildungshierarchie, dem Schüler - verwundert eigentlich nur, daß sie im Zusammenhang einer "Einflußnahme der Betroffenen" aufgeführt wird. Die Autoren stellen hier die wahren Verhältnisse von Einflußmöglichkeiten durchaus 'realistisch' dar: Einfluß nimmt die staatliche Administration - sie macht Gesetze und finanziert (103) -, dann folgt die nicht unerheblich abgesetzte Stufe von Wissenschaft; immerhin wird von den Entscheidungsorganen Beratung angenommen, auch werden Entwicklungsaufträge an sie vergeben - wie die 'Einflußnahme' des Lehrers als Unterrichtendem (104) und des Schülers als Lernendem (105) aussehen wird, bedarf kaum eines weiteren Kommentars. Wie allerdings hier den Interessen der Betroffenen, wie der Begriff 'Einflußnahme' suggeriert, entsprochen werden soll, bleibt völlig unklar.

Nur wenn anerkannt wird, daß auch die Betroffenen schon bei der Konstruktion curricularer Produkte maßgeblich beteiligt werden, ist zumindest die Grundlage für einen breiten demokratischen Prozeß gegeben, in dem dann, bei entsprechend durchgeführten Diskursen, Partizipation ihren durch reine Zustimmung zu verordneten Maßnahmen bestimm-

ten affirmativen Charakter ablegt und ihre, wie SCHULTE schreibt, "kommunikativ-substantielle Rationalität" (101) hervorkehrt. Hier sei im Vorgriff schon auf einen Unterschied hingewiesen hinsichtlich der Einflußnahme der Betroffenen bei den in dieser Arbeit dargestellten Projekten MeCu und MTM:

Resultat der Entwicklungsarbeit des Projektes Mediencurriculum (MeCu) ist eine Sammlung multimedialer Unterrichtsbauusteine, die Lehrern und Erziehern zur freien Verfügung angeboten werden. Der Herstellungsprozeß (Forschungs- und Entwicklungsprozeß) ist gekennzeichnet durch intensive Beteiligung von potentiellen Verwendern und überhaupt 'Betroffenen' im weitesten Sinne. Es wurden wiederholt ausführliche und vielfältige Diskurse mit Beamten der Kultusbürokratie, Wissenschaftlern, Lehrern, Schülern über den Themenbereich und die Konzeption des Projektes durchgeführt. Von daher kann also davon ausgegangen werden, daß die Interessen der Betroffenen zumindest über weite Bereiche einbezogen wurden - was im Resultat als Problem bleibt, ist mit der Form des Produktes - Medienbaukasten - untrennbar verbunden: obwohl auf weitgehender Eigenaktivität der Betroffenen beruhend, verflüchtigt sich der bestimmende Charakter der Eigenaktivität tendenziell im Resultat - als fertiges Produkt läßt es notwendig der Kreativität der Benutzer nur innerhalb eines bestimmten Rahmens 'freien Lauf'.

Anders verhält es sich beim Elterntaining nach dem Münchner Trainingsmodell (MTM) - bei dieser, auf der 'Erforschung' des eigenen Kommunikationsverhaltens beruhenden, Form der Erwachsenenbildung ist das Resultat nichts anderes als eigene Aktivität in Richtung auf eine Änderung der familiären Kommunikationsstrukturen - im eigenen Rollenspiel erarbeite "ich mir, was ich" in Zukunft anders machen werden, warum "ich" es bisher so gemacht habe und daß "ich" gute Gründe dafür hatte (106).

Erfolgreicher Einbezug aller Beteiligten in die Forschungs- und Entwicklungsarbeit ist abhängig von der Qualität der durchgeführten Diskurse, die in der Praxis handlungsorientierter Projekte vielfältigen Anfechtungen ausgesetzt ist. Ein wesentliches Hindernis, das den an der Durchführung eines Handlungsforschungsprojektes im Bereich von Schule und Ausbildung Beteiligten begegnet, ist der institutionelle Rahmen des Ausbildungsbetriebes. Hier ist der Versuch, mit den zuständigen Stellen in einen Diskurs über eine 'Lockerung' der durch Gesetze und Verordnungen begrenzten Möglichkeiten einzutreten, nur in sehr eingeschränktem Rahmen sinnvoll. So läßt sich etwa über die Notwendigkeit von Prüfungen als spezifischem Problem für schulische Diskurse kaum diskutieren - die Schule muß ja schließlich, so die Argumentation der Vertreter der Schulverwaltungen, neben ihrem Auftrag, den Schülern größtmögliche Qualifikationen zu vermitteln, auch ihrem Auftrag nach Auslese gemäß den Qualifikationsanforderungen der Gesellschaft gerecht werden.

Desweiteren wirkt sich, wie HEINZE et al (107) ausführen, die Vereinzelung der Lehrer und die ritualisierte Aufteilung der Unterrichtsrollen im Schulalltag negativ auf die Diskurssituation aus.

Ein weiterer Problembereich ist das weite Feld möglicher Kommunikationsstörungen, wie unterschiedliche Normsysteme und Sprachstrukturen, sowie allgemein bestimmte hinderliche Kommunikationsstrukturen.

Schließlich seien noch die meist recht begrenzten Mittel von Forschungsprojekten genannt, die die Entwicklung entspannten Kommunizierens nur eingeschränkt zulassen (108).

Auf allgemeiner Ebene ist festzuhalten, daß die Qualität von Diskursen wesentlich dadurch bestimmt ist, ob den Diskurspartnern eine gemeinsame Basis sowohl hinsichtlich der Interessenlagen als auch hinsichtlich der Möglichkeiten der Verständigung zur Verfügung steht. Nur auf

Grundlage von Gemeinsamkeiten ist ein sinnvolles Gespräch ja überhaupt erst möglich.

Wie die hier angedeuteten Probleme bewältigt werden können, wie also im Handlungsforschungsprojekt die Ebene der Gemeinsamkeiten hergestellt bzw. erhalten werden kann, wird in der Behandlung der Projekte McCu und MTM am unmittelbaren Beispiel ausgeführt.

3.5.2 Das 'Paradox der Erziehung'

Wenn es im ROBINSOHNschen Konzept vordringlich um die Lösung der Probleme der Gesellschaft mit dem Ausbildungswesen, um den Preis einer Vernachlässigung der Probleme der Schülerindividuen mit dem gesellschaftlichen Ausbildungswesen, ging (vgl. S. 50 f.) und bei WENIGER das Individuum wesentlich als Störfaktor gefaßt war (vgl. S. 29 f.), so ist die Rolle der Schüler im Projekt handlungsorientierter Curriculumforschung eine grundsätzlich andere. Dem Paradox aller Erziehung, daß der junge Mensch einer 'Steuerung zur Selbständigkeit' bedarf, versucht das hier vorgelegte Konzept gerecht zu werden über die verantwortliche Mitarbeit der Schüler auch im Prozeß der Einigung über die schulischen Lehrinhalte. Gemeinsamkeit als Basis für erfolgreiche erzieherische 'Steuerung' wird in den Diskursen hergestellt. In der Auseinandersetzung über die eigenen Interessen hinsichtlich der gewählten Thematik und die eigenen Sichtweisen wird dem Schüler klar, daß er in diesem Konzept nicht einfach von der 'Stofffülle' überfahren wird, sondern daß seine Vorstellungen die Inhalte mit bestimmen. Aufgrund dieser Sicherheit: "meine Interessen sind im Unterrichtsinhalt enthalten", wird der Schüler auch dem 'steuernden Eingriff' des Lehrers (Überzeugung, Lehre) offen gegenüberstehen. Auch nicht unmittelbar an der Entwicklung beteiligte Schüler werden, so die Konzeption, am Curriculum (Form und Inhalt) merken, daß ihre Interessen eingegangen sind.

Als Problem bleibt allerdings weiterhin, daß bei der Erstellung curricularer Produkte nie alle Betroffenen mitwirken können. Auch das bestausgestattete Projekt ist auf stichprobenartige Beteiligung ausgewählter Gruppen angewiesen.

Im MeCu Projekt wurden ausgewählte Schulklassen im ganzen Bundesgebiet an der Entwicklungsarbeit beteiligt, in der Hoffnung, auf diese Weise die, möglicherweise regional bedingten, Interessenlagen der Schüler einbeziehen zu können. Auch im MTM als einer Form der Erwachsenenbildung mit dem Gegenstand: Probleme der familiären Sozialstruktur, taucht das 'Paradox der Erziehung' spezifisch auf. Adressaten sind hier in der Regel die Eltern, die mit bestimmten Problemen innerhalb der Familie (meist bezüglich der Kinder) zum Training kommen. Ziel ist, die Eltern in die Lage zu versetzen, selbständig auf ihre sozialen Bezüge einzuwirken, um eine Verbesserung der Situation zu erreichen. Auch hier ist Grundbedingung für sinnvolle Gruppenarbeit, daß eine Basis von Gemeinsamkeiten hergestellt wird, damit die Bereitschaft, gemeinsam die Gründe für die Probleme zu erarbeiten, entsteht. Da hier Resultat der Arbeit einzig eine Veränderung des eigenen Verhaltens sein wird, ist klar, daß in diesem Prozeß die Sicherheit des Einbezugs der eigenen Interessen noch in ganz anderer Weise eine Rolle spielt als bei der Entwicklung eines in der Schule verwendeten Curriculums.

1. Das Modell Handlungsforschung am Beispiel der Projekte MeCu (Schulbereich) und MTM (Erwachsenenbildung)

4.1 Das Projekt Mediencurriculum (MeCu)

Im Projekt Mediencurriculum wurde ein 'Curriculum zum Thema Massenmedien am Beispiel Fernsehen' für die Sekundarstufe I erarbeitet. Intention der Forschergruppe war,

"frei nach Dewey auch die Wissenschaft vom Lehren und Lernen als einen Lernprozeß zu begreifen, der sich am neuen Gegenstand und mit anderen Subjekten stets neu entfaltet, mit anderen Worten ein Modell zu kreieren, das die Erarbeitung des Gegenstandes seitens aller Betroffenen ermöglicht." (1)

Um eine Konstruktion vom 'grünen Tisch' aus, losgelöst von den Interessen und Meinungen der Betroffenen im weitesten Sinne, zu vermeiden, wurde ein an Prinzipien der Handlungsforschung orientiertes Beteiligungskonzept entwickelt, das die verschiedenen im Problemkontext relevanten Expertengruppen in den Forschungsprozeß einbezieht.

Theoretische Grundlagenarbeiten auf den Gebieten Medientheorie (2), Bereich Medien in Richtlinien und Lehrplänen (3), Curriculumtheorie, Lerntheorie (Handelndes Lernen) (4) sowie Handlungsforschung (5) lieferten einen ersten Entwurf über Themenstellung, Intentionen und Ziele der Projektgruppe, der als Grundlage für die erste Serie von Diskursen mit den Vertretern der Expertengruppen diente. Es wurden Diskurse durchgeführt mit:

- Referenten der Kultusministerien der Bundesländer
- Referenten der Rundfunkanstalten, ZDF und ARD
- Wissenschaftlern
- Lehrern
- Schülern.

Die Diskurse mit Vertretern von Kultusministerien und Rundfunkanstalten, sowie den Wissenschaftlern, standen schwer-

punktmäßig am Beginn der Entwicklungsarbeit. Im Gegensatz zu den unmittelbaren Adressaten, Schülern und Lehrern, die den ganzen Entwicklungsprozeß vom Beginn bis zur endgültigen Realisation der Bausteine verfolgten, waren an den Evaluationsdiskursen die übrigen Experten nur noch punktuell beteiligt, hauptsächlich wurden Lehrer und Schüler zur Beurteilung der Bausteine herangezogen. Mit Medienwissenschaftlern und Rundfunk- und Filmschaffenden wurde allerdings über Tagungen, auf denen MeCu vorgestellt wurde, und über Publikationen Kontakt gehalten. Abgesehen von den auf Tagungen ablaufenden Diskussionen waren die Expertendiskurse, aus forschungstechnischen Gründen, auf die Vertreter jeweils einer Expertengruppe eingeschränkt. Der Zusammenhang der verschiedenen Bereiche wurde meist im Anschluß an die Diskurse, im Prozeß von Auswertung der Gespräche und Revision der evaluierten Vorgaben durch die MeCu-Gruppe, hergestellt. Ein diskursiver Kontakt zwischen Vertretern verschiedener Expertengruppen war im Forschungskonzept nicht explizit enthalten (6).

Die Auswertungsergebnisse der auf Tonband aufgenommenen Diskurse bildeten die Grundlage für die Konstruktion von 6 Curriculumbausteinen. Die vom zu erstellenden Curriculum unmittelbar Betroffenen wurden jeweils über die Evaluation der von der Projektgruppe erstellten Vorgaben beteiligt (7). Es handelt sich bei diesem Diskurskonzept also um ein erweitertes Befragungsmodell, der gestaltende Eingriff der Experten in den Forschungsprozeß ist auf die jeweiligen Evaluationsphasen der vorgelegten Vorgaben beschränkt. Um trotz der durch diese Vorgehensweise gegebenen Einschränkung eine möglichst umfassende Beteiligung der Adressaten, hier vor allem der Lehrer und Schüler, zu erreichen, wurde nach dem Konzept der 'ständigen Evaluation' der jeweilige Stand der Entwicklungsarbeit wiederholt in Form von Probebausteinen und Informationen über den Stand der Entwicklungsarbeit in der Schule zur Diskussion gestellt (8).

4.1.1 Projektverlauf

- 1) Theorievorlauf: Theoretische Arbeiten auf den Gebieten
 - Forschungsstrategie (Handlungsforschung)
 - Medientheorie
 - Curriculumtheorie
 - Lerntheorie (Handelndes Lernen)
 - Sichtung medienpraktischer Projekte
 - Sichtung der Richtlinien und Lehrpläne zum Thema Massenmedien.

Ergebnis dieser Arbeiten waren Papiere zu den von der Arbeitsgruppe für relevant erachteten Problembereichen, die als Vorgaben für die Expertendiskurse dienten.

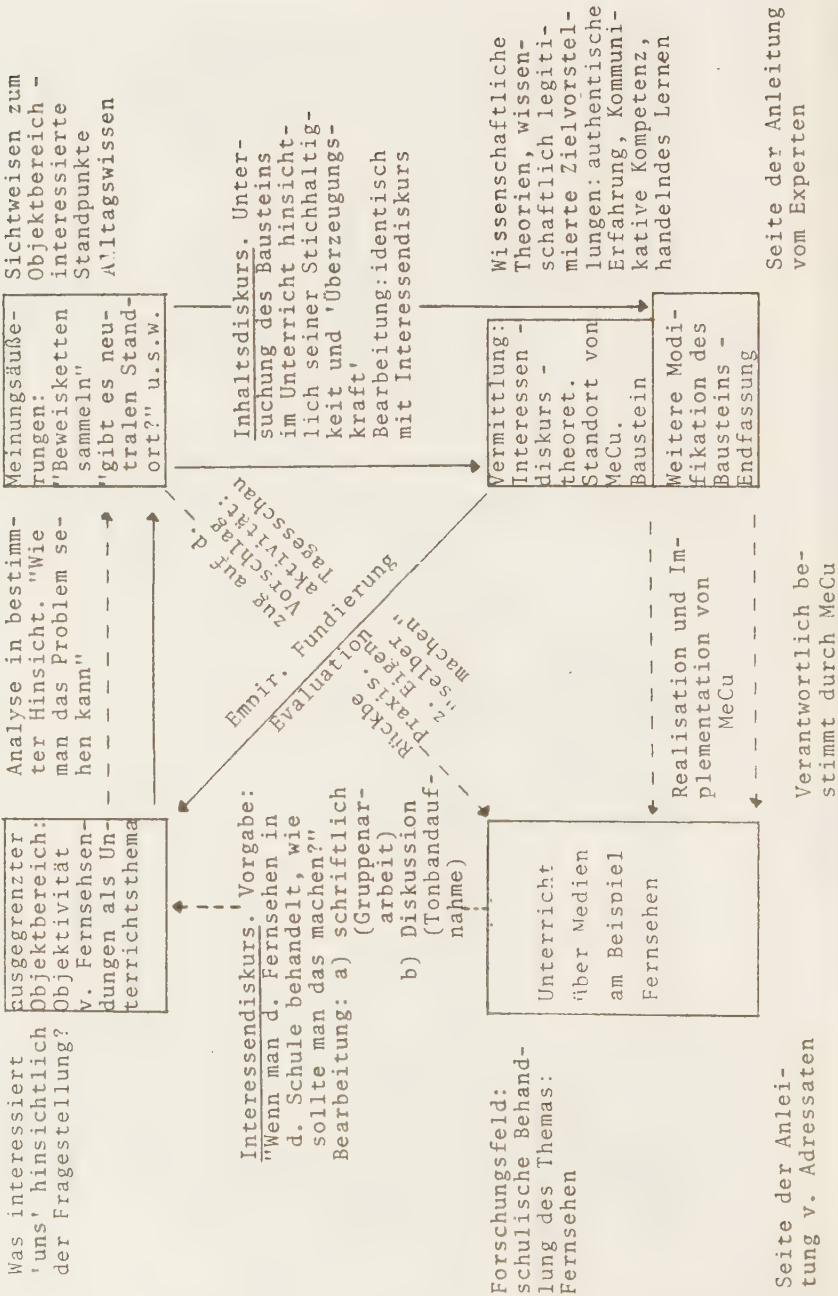
- 2) 1. Durchlauf - Expertendiskurse: An den Diskursen nahmen zwei MeCu-Vertreter teil und, wenn möglich, mehrere Vertreter der jeweiligen Expertengruppe. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen.
 - Wissenschaftlerdiskurse - Schwerpunkte:
 - Theoretische Grundpositionen, Handlungsforschung, Curriculumtheorie, Lernbegriff, Medientheorie
 - Referentendiskurse (Kultusministerien)
 - Durchsetzbarkeit des konzipierten Mediencurriculum unter administrativen Gesichtspunkten
 - Referentendiskurse (Rundfunkanstalten)
 - Praxis durchgeführter medienpraktischer Projekte, 'Machbarkeit' im weitesten Sinne
 - Lehrer- und Schülerdiskurse
 - Interessenbereiche, Verhältnis zum Medium, curriculare Umsetzbarkeit, Erfahrungen mit medienpädagogischen Projekten. Sammlung thematischer Ideen, Realisierbarkeit, Didaktik

- 3) Auswertung der Diskurse nach qualitativen Kriterien und Vermittlung der Auswertungsergebnisse mit dem Theorie-Praxis-Verständnis der MeCu-Gruppe, führte zur Revision des Konzeptes und im Resultat zur Konstruktion von 6 Probebausteinen.
- 4) 2. Durchlauf - Expertendiskurse: Evaluation der 6 Bausteine im Unterricht, möglichst unter aktiver Teilnahme von MeCu-Vertretern - teilweise wurde der Unterricht von Mitgliedern der Projektgruppe unter Assistenz des Klassenlehrers durchgeführt.
- Resultate: - Schüleraufzeichnungen aus der Unterrichtsarbeit
- Gedächtnisprotokolle der MeCu-Vertreter über den Unterrichtsverlauf
 - Gedächtnisprotokolle der Lehrer über den Unterrichtsverlauf
 - Einschätzungen der Bausteine durch die Lehrer.
- 5) Revision und Ergänzung der 6 Bausteine. Erweiterung des Gesamtbaukastens auf 20 Bausteine.
- 6) 3. Durchlauf - Expertendiskurse: Evaluation der 20 Bausteine im Unterricht.
- Resultate: - Schüleraufzeichnungen
- Gedächtnisprotokolle der MeCu-Vertreter
 - Gedächtnisprotokolle der Lehrer
 - Einschätzungen der Bausteine durch die Lehrer.
- Außerdem wurden von 6 Unterrichtsbeispielen Videoaufzeichnungen gemacht als Grundlage für eine didaktische Feinanalyse der Wirkung der Bausteine im Unterricht.
- 7) Auswertung des 3. Diskursdurchlaufs, Revision der Bausteine und Realisation des endgültigen 'Baukasten Mediencurriculum' mit 14 Bausteinen.

4.1.2. Das Modell Handlungsforschung am Beispiel einer Bausteinrealisation

MeCu - Forschungsprozeß am Beispiel des Themas: Objektivität von Fernsehsendungen

Bereich des Interessendiskurses: --->
 Bereich des Inhaltsdiskurses : ----->



Aus Gründen der Klarheit beschränkt sich die modellhafte Darstellung des Forschungsprozesses auf den Entstehungsprozeß eines Curriculumbausteins, unter besonderer Berücksichtigung der Beteiligung der Betroffenen, hier der Gruppe der Schüler. Es sei noch einmal darauf verwiesen, daß die analytische Trennung der verschiedenen Diskursebenen nicht den Eindruck erwecken soll, die Trennung beziehe sich etwa auf ein zeitliches Nacheinander von Inhalts- und Interessendiskurs. Der tatsächlich ablaufende Diskurs teilt sich nicht auf in die Behandlung von Interessen hier und inhaltlichen Fragen dort - die verschiedenen Dimensionen gehen ineinander über und lassen sich nur unter dem Gesichtspunkt einer Reduktion von Komplexität idealtypisch voneinander trennen.

4.1.2.1 Der Interessendiskurs

Als Anregung für die ersten Schülerdiskurse (1. Diskursdurchlauf Experten) wurden den Schulklassen in Form eines Einführungspapiers das MeCu-Projekt und seine Mitarbeiter vorgestellt sowie als Diskussionsgrundlage 7 Fragen zum Bereich Massenmedien und deren Behandlung im Unterricht vorgelegt. Besonders hingewiesen wurde vom MeCu-Projekt auf die Bedeutung, die Kritik und Hinweise von Seiten der Schüler für die Curriculumrealisation haben, - die Möglichkeit des gestaltenden Eingriffs in die Vorbereitung zukünftigen (Medien-)Unterrichts wurde in der Regel schnell von den Schülern begriffen und entsprechend ernstgenommen. Die Fragen, die den Schülern den Einstieg in die Diskurse erleichtern sollten, waren:

- 1) Könnt Ihr Euch ein Leben ohne Fernsehen vorstellen?
Wenn ja, wie sähe das aus? Wenn nein, warum nicht?
- 2) Hättet Ihr Lust, einmal selber einen Film zu machen?
Und wenn, über welches Thema?

- 3) Wenn man Fernsehen in der Schule behandelt, wie sollte man das machen?
- 4) Was wißt Ihr schon über das Fernsehen? Haltet bitte alles fest, was Euch einfällt.
- 5) Welche Sendungen mögt Ihr am liebsten und warum?
- 6) Was ist am Fernsehen schlecht und was sollte man ändern?
- 7) Möchtet Ihr gern beim Fernsehen später arbeiten (z.B. Techniker, Friseur, Ansager ...) und warum?

In der Bearbeitung dieser Fragen - meist schriftlich in Arbeitsgruppen mit anschließender Diskussion der Ergebnisse durch die ganze Klasse - äußerten die Schüler ihre Interessen, Vorstellungen, Sichtweisen zur schulischen Behandlung des Themas Massenmedien.

Im Schema ist die Entwicklung eines Argumentationsstranges im Anschluß an Frage 3) "Wenn man das Fernsehen in der Schule behandelt, wie sollte man das machen?" dargestellt, der im Resultat in die Konstruktion eines Bausteins: "was heißt hier objektiv?" mündete. In der Diskussion der 3. Frage, darauf sei hier hingewiesen, wurde neben der Thematik Objektivität natürlich, wie auch im Anschluß an die übrigen Fragen, eine Vielzahl von Themenbereichen angesprochen - die Schüler brachten mehr oder weniger spontan (9) alles das vor, was ihnen diskutierenswert erschien - das im Schaubild Dargestellte bezieht sich demzufolge auf einen kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtbereich der tatsächlich abgelaufenen Diskursprozesse.

Zum Schaubild:

Die Beteiligung der Schüler am Forschungsprozeß setzt ein mit der Diskussion der von McCu im Theorievorlauf erarbeiteten Vorgaben. Auf Frage 3) "Wenn man das Fernsehen in der Schule behandelt, wie sollte man das machen?" wurde neben anderen Themenbereichen (10) als interessierender Gegenstand der Bereich Objektivität ausgegrenzt.

"... zuerst mal erkennen, daß Fernsehen, daß da also eine bestimmte subjektive Meinung geboten wird" (11) (Diskurs Realschule).

Die 'Analyse in bestimmter Hinsicht' brachte eine Vielzahl interessierter Sichtweisen hervor, z.B. daß das Fernsehen "bestimmte Kreise und Leute beeinflußt" (Diskurs Gymnasien), daß man da "schnell verdummebeutelt werden" kann (Diskurs Hauptschule).

Aus den Reihen der Schüler kam der Vorschlag, von der Klasse selbst eine Tagesschau mit Videorekorder zu produzieren (Rückbezug auf gesellschaftliche Praxis), um dann - und hier beginnt im Beispiel des Schaubildes ein weiterer Interessendiskurs - neue, spezifischere Interessenobjekte auszugrenzen, z.B. die Wirkung von Suggestivfragen, Sprache - Bild u.s.w.

Resultat des Interessendiskurses ist eine Sammlung von Interessenkonstellationen, interessierten Sichtweisen, die im Prozeß von Auswertung der Schülerdiskurse und Konstruktion der ersten 6 Probebausteine getrennt von der Adressatengruppe verarbeitet wurden - hier zeigt sich die notwendigerweise eingeschränkte Bedeutung von Adressatenbeteiligung im MeCu-Konzept (12).

Den Übergang zum Inhaltsdiskurs bildet die von den Betroffenen getrennte Vermittlung von wissenschaftlich begründeten Vorstellungen der MeCu-Gruppe und den von Schülern geäußerten Interessenbereichen und interessierten Sichtweisen. Die Bausteinkonstruktion läuft also ab unter dem Gesichtspunkt: Wie sind die von MeCu als wichtig erkannten, wissenschaftlich legitimierten Konstruktionsprinzipien und Zielvorstellungen (13) in den zu erstellenden Bausteinen, auf Grundlage eines Einbezuges der erarbeiteten Interessenkonstellationen (Interessensbindung von Wissenschaft), den Schülern zu vermitteln (Alltagssprachliche Orientierung)?

4.1.2.2 Der Inhaltsdiskurs

Nach Fertigstellung der 6 Probebausteine und der dazugehörigen Lehrer-Schüler-Materialien werden diese im 2. Durchlauf der Expertendiskurse in den Schulklassen zur Diskussion gestellt. Aufgrund der Aufnahme der Ergebnisse des 1. Diskursdurchganges sind die Interessen der Schüler hinsichtlich des Problembereichs berücksichtigt, die Schüler erkennen, daß auch ihre Anliegen Teil des Curriculum sind.

Die Vorgaben werden im Unterricht, nach Möglichkeit unter aktiver Teilnahme von MeCu-Vertretern, von den Schülern bearbeitet. Der Diskurs liefert Ergänzungsvorschläge von Seiten der Schüler (Ebene des Interessendiskurses) (14) und deckt Schwierigkeiten der Schüler mit den Evaluationsvorgaben auf, sei es motivationaler Art - das Interesse wurde nicht getroffen - oder inhaltlicher Art - die Vermittlung des theoretischen Anliegens von MeCu mit den Schülervorstellungen wurde nicht geleistet.

Allgemein formuliert steht der Inhaltsdiskurs unter der Fragestellung "gewinnen wir in der Arbeit mit der Vorgabe neue, uns wichtig erscheinende Erkenntnisse über den gewählten Objektbereich?" Geprüft wird hier also auch die Überzeugungskraft der vorgeschlagenen Bausteine - sind die Argumente stichhaltig, führen sie "uns" in der Unterrichtsarbeit weiter?

Resultat der Inhaltsabklärung sind im wesentlichen Informationen über Problempunkte der Bausteininhalte; über die Schwierigkeiten in der Vermittlung der Bausteine werden deren Mängel sichtbar.

Die Auswertung des 2. Diskursdurchganges führte zu einer Revision der 6 Probebausteine und zur Konstruktion von 20 Curriculumbausteinen, die in einem 3. Diskursdurchgang evaluiert wurden, um dann als letzten Arbeitsschritt die Auswertung und Realisation des Medienbaukastens mit nunmehr 14 Bausteinen in eigener Verantwortung der MeCu-Gruppe durchzuführen.

4.2 Das Münchner Trainingsmodell (MTM)

Das Modell Handlungsforschung wird im folgenden am Beispiel des 'symptomzentrierten Eltern- und Erziehertrainings' nach HAISCH (15), einer modifizierten Form des 'Münchner Trainingsmodells' nach INNERHOFER (16), ausgeführt.

Indem das Konzept systematisch einen "Bezug zwischen Therapie und Erziehungsstilforschung" (WARNKE/INNERHOFER) (17) herzustellen sucht, es ihm als Therapieform um die "Linderung sozialer Probleme" (LEVIN) über die Erforschung des jeweiligen Erziehungsverhaltens geht, stellt es sich dar als Handlungsforschungsmodell, in dem Forschung und Eigenaktivität der Betroffenen in gleichem Maße bedeutsam sind.

Anliegen des Trainings als Therapieform familiärer Interaktionsstrukturen ist es, den Eltern in gemeinsamer Arbeit mit anderen Eltern in ähnlicher Lage und dem Therapeuten Hilfestellung zu leisten bei der Lösung von familiären Problemen, wie sie sich z.B. in gestörten Eltern-Kind-Beziehungen manifestieren.

Ausgehend von der Überzeugung, daß die Probleme nur unter Anerkennung der Eigenverantwortung der Eltern angegangen werden können, ist es Aufgabe des Therapeuten, bei der Erarbeitung der wesentlichen Strukturen des Problemfeldes zu helfen. Nicht der Therapeut analysiert die Situation und gibt, quasi von außen, seine wissenschaftlich begründeten Ratschläge, sondern es wird ein Lern- und Erfahrungszusammenhang hergestellt, in dem sich die Eltern Einblick in die zunächst von ihnen als diffus belastend empfundene Situation verschaffen, um dann selbständig Lösungsmöglichkeiten zu finden, die 'ihr Werk' sind. Resultat sind also nicht therapeutische Rezepte des Psychologen, sondern selbst erarbeitete Handlungsstrategien, hervorgegangen aus einem auf kommunikative Kompetenz gerichteten Lernprozeß, in dem der Therapeut als seinen Beitrag die Wissensbestände

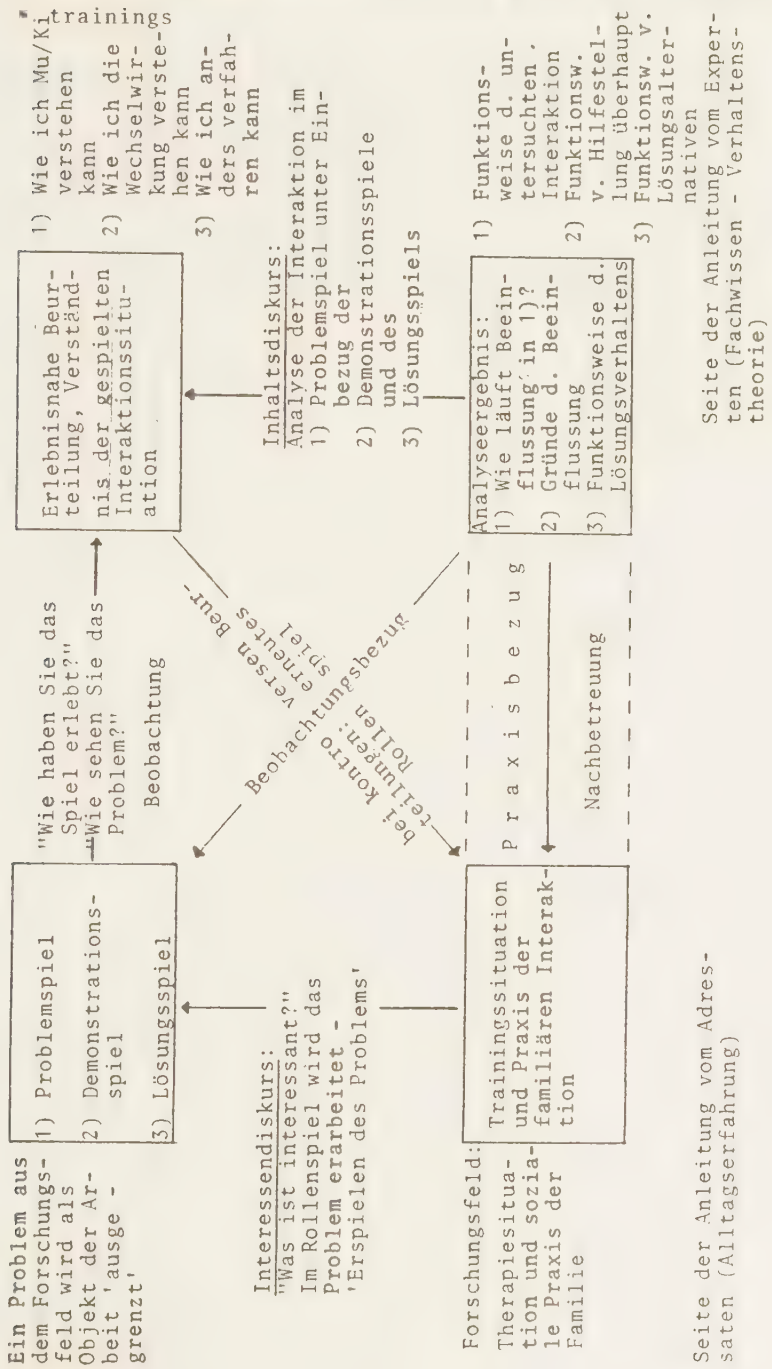
der Fachdisziplin und die Erfahrung seiner Therapeutentätigkeit den Betroffenen verfügbar zu machen hat.

Das Training ist ein Handlungsforschungsprozeß mit eingeschränkter Reichweite, bezogen auf die jeweils individuelle familiäre Situation, wie sie im Rollenspiel ihren Ausdruck findet. Die Schwerpunkte Handlung und Forschung kennzeichnen den Diskursprozeß, den das Training darstellt. Im Rollenspiel (Handlung) erarbeiten sich die Diskursteilnehmer das Material zur Analyse (Forschung) der sie belastenden Probleme - Spiel, Beobachtung, Analyse sind die Grundpfeiler des Prozesses.

Auch im Elterntraining laufen die Prozesse Interessenabklärung und Inhaltsabklärung nie als gesonderte, völlig voneinander getrennte ab. Es sind, wie auch bei der Darstellung des allgemeinen Modelles Handlungsforschung hervorgehoben, Momente ein und desselben Prozesses. Die analytische Trennung der Diskursebenen hat ihren theoretischen Wert in der durch sie gegebenen Möglichkeit einer Rekonstruktion des Prozesses.

Gegenstand der hier intendierten Analyse der Diskursebenen ist das unmittelbare Erziehertraining (18), die Phasen der vorbereitenden Motivierung (Erstgespräch u.s.w.) (19) sowie der Nachbetreuung bleiben unberücksichtigt.

4.2.1. Das Modell Handlungsforschung am Beispiel des Erzieher-



4.2.1.1 Der Interessendiskurs

Das Forschungsfeld des Trainings ist definiert als:

- 1) Die Eltern mit bestimmten Problemen ihrer familiären Interaktion
- 2) Der Therapeut mit seiner bestimmten Methode
- 3) Der Raum: Trainingssituation und familiärer Interaktionsraum (Zuhause).

Im Interessendiskurs geht es zunächst darum, die Probleme der Eltern (in der Regel sind es 4 Mütter/Väter) (20) der Analyse verfügbar zu machen. Es muß geklärt werden, was aus der als mehr oder minder diffus erfahrenen Problemsituation als Objekt der weiteren Arbeit 'ausgegrenzt' wird. Die Mutter wird aufgefordert, die häusliche Problemsituation kurz zu schildern, um dann im gemeinsamen Rollenspiel, das auf Videoband aufgezeichnet wird, das Wesentliche herauszuarbeiten.

Im Problemspiel - Beispiel Hausaufgabensituation mit lernunwilligem Kind - soll die Problemfixierung geleistet werden. Nach jedem Spiel werden die Spieler und die Mutter zu ihren Eindrücken befragt: "Wie haben Sie das Spiel erlebt, trifft es die zur Diskussion stehende Situation oder nicht?" (interessierte Sichtweisen). Ist die Antwort der Spieler und vor allem der betreffenden Mutter positiv: "ja, so könnte es abgelaufen sein", so kann das Problem als erfaßt gelten. Gibt es kontroverse Urteile, z.B. den Verdacht, das Spiel sei 'unecht', oder stellt die Mutter grundsätzliche Unstimmigkeiten fest, so wird der 'Rückbezug auf die gesellschaftliche Praxis' über ein erneutes Rollenspiel mit revidierten Regieanweisungen (Probearbeiten) hergestellt. Erst wenn die Mutter feststellt, daß die Problemsituation wirklich erfaßt wurde, kann systematisch mit der Sammlung der interessierten Sichtweisen begonnen werden.

Unter wiederholtem Anschauen des aufgezeichneten Rollenspiels "Wie sehen Sie die Interaktion?" liefern die Diskursteilnehmer ihre Sichtweise des Problems.

Im Beispiel Hausaufgabensituation etwa:

"Wenn die Mutter immer drängt, dann ist es nicht verwunderlich, daß der Junge bockt."

"Bei dem trotzigem Buben wüßte ich auch nicht weiter".

u.s.w.

Resultat ist eine Sammlung zum Teil widersprüchlicher Sichtweisen, die sich alle auf Beobachtungstatsachen im Problemspiel berufen. Um das Problem in den Griff zu bekommen, muß also ein Weg gefunden werden, die Widersprüchlichkeit der Sichtweisen (Meinungen) auf einer anderen Ebene aufzuheben, so daß jeder aus der Gruppe sagen kann: "Ja, so ist das Problem richtig erfaßt". Die Beobachtung des Problemspiels muß also auf eine werturteilsfreie Ebene gehoben werden, die die Widersprüchlichkeit der Sichtweisen aufhebt, indem der Zusammenhang der Interaktionssituation für alle gleichermaßen einsichtig wird.

4.2.1.2 Der Inhaltsdiskurs

Die wichtigen Sequenzen werden einer strengen Beobachtung nach 'Steuerungseinheiten' in der Interaktionssituation unterworfen. Es wird protokollarisch festgehalten, welche Impulse (Initiative, Abblocken, Eingehen) Mutter und Kind jeweils geben, um dann die Struktur der Situation für alle einsehbar festzustellen. Beispielsweise ist zu konstatieren, daß die Mutter ständig Aufforderungen, Aufmunterungen äußert und das Kind ständig mit Abblocken, Nichteingehen reagiert.

Thema dieses Diskursschrittes ist es, die Funktionsweise der untersuchten Interaktionssituation zu klären - dabei ist der ständige Beobachtungsbezug maßgeblich für die Überzeugungskraft der Analyse. Den Eltern muß im wiederholten Rückgriff auf die Videoaufzeichnung des Rollenspiels die

wechselseitige Beeinflussung der Interaktionspartner buchstäblich 'vor Augen geführt werden', so daß sie sich die Frage "wie läuft die wechselseitige Beeinflussung?" selbst beantworten können.

Aufgrund dieser Analyse des Geschehens kann nun ein erstes Verständnis für die Handlungsweise der Interaktionspartner erarbeitet werden, man lernt, daß es Gründe für das jeweilige Verhalten gibt:

"Ich als Kind verstehe, daß mir nichts mehr einfällt bei dem Mutterverhalten."

"Ich als Mutter kann nicht anders."

u. s. w.

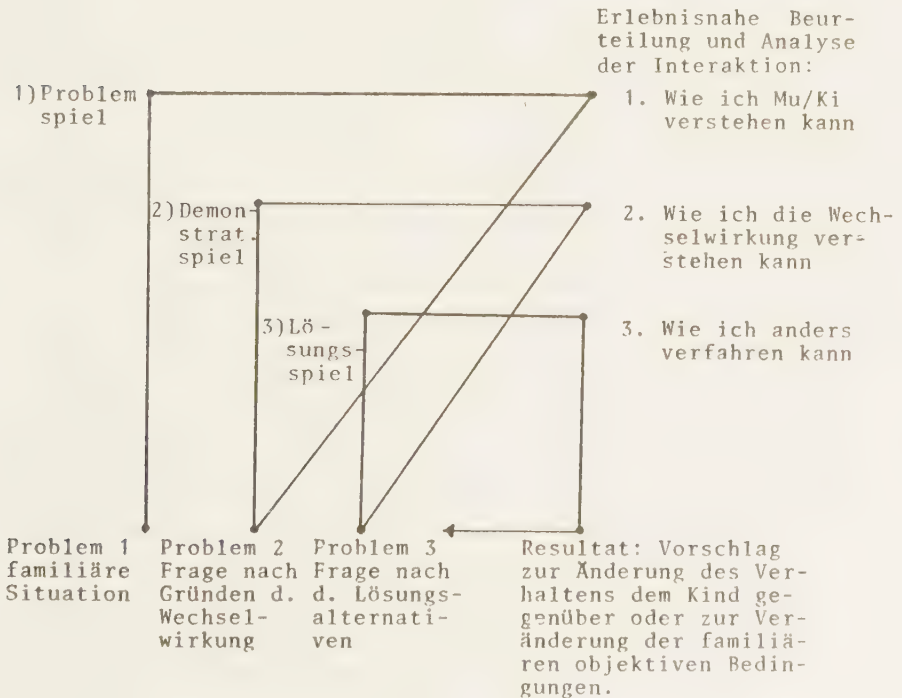
Zur Erarbeitung der Gründe des Verhaltens der Interaktionspartner werden nun mit dem Therapeuten Demonstrationsspiele durchgeführt. In diesen Rollenspielen macht der Therapeut den Teilnehmern die Gesetzmäßigkeiten von Interaktionsverhalten erfahrbar. Indem er im Rollenspiel mit jeweils einem Partner konsequent belohnendes, bestrafendes Verhalten äußert (Belohnungs-Bestrafungsspiel), oder gute, schlechte Hilfestellung leistet (Hilfenspiel), wird den Diskursteilnehmern die Wirkung bestimmter Verhaltensweisen erfahrbar. Die Auswertung der Demonstrationsspiele liefert die Gesetzmäßigkeiten des interaktiven Verhaltens. Ebenfalls im ständigen Beobachtungsbezug zum aufgezeichneten Rollenspiel werden die Gründe der wechselseitigen Beeinflussung, die Funktionsweise von guter, schlechter Hilfe, von bestrafendem, belohnendem Verhalten (z.B. "wie wirkte das demonstrative Wegschauen des Therapeuten auf den Spielpartner?") analysiert bzw. herausgearbeitet.

Der Moment der Erfassung der Gesetzmäßigkeiten bildet den Höhepunkt des Erziehertrainings; an diesem Punkt wird den Teilnehmern bewußt, daß es Lösungen für ihre Probleme geben muß, sie wissen nun um deren Gründe. Auch emotional ist hier der Höhepunkt des Trainings - die Mutter, deren 'problematisches Verhalten' die ganze Zeit Thema war, stellt fest, daß es 'objektive' Gründe für ihre Schwierigkeiten gibt, die jenseits ihrer 'Schuld' angesiedelt sind.

Im Folgenden werden Möglichkeiten der Lösung, ebenfalls im Rollenspiel (Lösungsspiel) erarbeitet, die als Grundlage für die Veränderung der häuslichen Situation dienen, sei es, daß die objektiven Bedingungen verändert werden, um das Problem zu beheben - etwa Einrichten eines ruhigen Arbeitsplatzes für das Kind -, sei es, daß das Verhalten der Mutter dem Kind gegenüber verändert wird - z.B. mehr Zurückhaltung der Mutter bei der Hausaufgabenaufsicht.

4.2.2 Das Rollenspiel

Der Zusammenhang der verschiedenen Ebenen des Rollenspiels - Problemspiel, Demonstrationsspiel, Lösungsspiel - läßt sich schematisch wie folgt darstellen:



Die verschiedenen Rollenspiele ergänzen einander: Nach der Analyse des Problemspiels ist den Teilnehmern die Funktionsweise der beobachteten Interaktion soweit klar, daß sie angeben können, wie sie abläuft (Beispiel: Mutter 'drängt' ständig - Kind 'geht nicht darauf ein'). Die Kenntnis dessen, wie die Interaktion abläuft (1.), führt zur Frage, warum sie so abläuft (2.). Im Demonstrationsspiel und dessen Analyse werden die Gesetzmäßigkeiten des Interaktionsverhaltens erarbeitet. Ist die Interaktionssequenz in ihrem tatsächlichen Ablauf (1.) und ihren Gründen (2.) erfaßt, kann mit der Suche nach Lösungsalternativen (Lösungsspiel) (3.) begonnen werden, deren Analyse als Resultat des Trainings zu Vorschlägen zur Änderung der familiären Situation führt.

Häufig ermöglicht das Medium des Rollenspiels wegen der Intersubjektivität auch von Gefühlen, Einschätzungen u.s.w. eine Evidenz im Verständnis der Problemsituation, die die weitere Analyse (Inhaltsabklärung) weniger wichtig erscheinen läßt. Die Trainingsteilnehmer haben aufgrund des gemeinsamen Erlebens im Rollenspiel - hier ist die besondere Bedeutung von Rollenwechsel und Rollentausch hervorzuheben - bereits auf der Ebene der 'interessierten Sichtweisen' ein Verständnis der Situation entwickelt. Während Intersubjektivität im Sinne von 'Einseh'barkeit für alle gemeinhin nur über strikte Beobachtung und Analyse hergestellt werden kann, liefert das Rollenspiel, in dem jeder Teilnehmer im Prinzip die Rolle jedes anderen übernehmen kann, die Möglichkeit, auch Erlebnisinhalte ('innere' Vorgänge) unmittelbar intersubjektiv zugänglich zu machen - Evidenz aus der jeweils eigenen Erfahrung als Rollenspieler.

In der Mehrzahl der im Elterntraining behandelten Fälle ist jedoch, aufgrund kontroverser Positionen unter den Teilnehmern, die Überführung der dem Interessendiskurs entspringenden interessierten Sichtweisen (wertungsorientiert, emotionsgesteuert) in die werturteilsfreie Beurteilung aufgrund wissenschaftlicher Analyse gefordert. Da durch

die Vielzahl verschiedener Urteile über das Problem keine Klarheit herrscht, d.h. intersubjektivität noch nicht hergestellt ist, muß der Stellenwert der Werturteile (Sichtweisen) geklärt werden, indem der Weg der strengen Beobachtung beschritten wird - nur so kann eine gemeinsame Basis des Verständnisses hergestellt werden, von der man dann über die Analyse des Beobachteten zu einem wissenschaftlich fundierten und deshalb intersubjektiv anerkannten Urteil gelangen kann - die Diskursteilnehmer sind überzeugt. Dem Problem ist seine diffuse Form von Emotionalität genommen, es wird rational beurteilt, die Diskursteilnehmer kennen die Gründe und Verlaufsform der 'problematischen' Interaktion, was Voraussetzung für jeden rationalen Umgang ist.

4.3 Die Funktion der Betroffenen - Forscher und Forschungsobjekt - das 'Paradox der Erziehung'

Der Einbezug der Betroffenen bei MeCu und MTM weist, entsprechend ihren verschiedenen Zielperspektiven und Forschungsfeldern, wesentliche Unterschiede auf. Während beim Medienprojekt, trotz des bewußten Einbezugs von Momenten der Selbsterfahrung, der Schwerpunkt eher im kognitiven Bereich angesiedelt ist - es geht um die Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes Massenmedien - liegt beim Erziehertraining, trotz der Bedeutung kognitiver Momente - Analyse des Erziehungsverhaltens, Vermittlung der Lerngesetze - der Schwerpunkt im Bereich der Selbsterfahrung. Das Modell MeCu kann als erweitertes Befragungskonzept bezeichnet werden, in dem, gemäß den Prinzipien einer ständigen Evaluation, der Zusammenhang von Entwicklungsarbeit und 'Forschungsfeld' im weitesten Sinne (Unterricht über Massenmedien), über die periodische Rückvermittlung (Evaluationsphasen) der Ergebnisse der (theoretischen) Arbeit der Bausteinrealisa

tion auf das Praxisfeld, in dem die Bausteine angewendet werden sollen, hergestellt bzw. aufrechterhalten wird. Im Gegensatz zum MTM, wo die Betroffenen am ganzen Prozeß kontinuierlich beteiligt sind, werden bei MeCu Schüler, Lehrer und Fachwissenschaftler mit Unterbrechungen, jeweils wenn diskutable Vorlagen von der Forschergruppe erstellt worden sind, in den Forschungsprozeß einbezogen.

Diese Trennung von Forschergruppe und den übrigen relevanten Expertengruppen (Betroffenen) ist notwendig: ein in der Schule zu verwendendes Curriculum muß systematisch die durch den Charakter von Schule als staatlicher Institution gegebenen Zwänge berücksichtigen. Dies kann nicht im Schulunterricht geleistet werden; eine intensive Beschäftigung mit Richtlinien, Lehrplänen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen bundesstaatlichen Regelungen ist hier gefordert (Referentendiskurse in Kultusministerien). Desweiteren legitimiert sich die Trennung von Forschergruppe und Betroffenen durch die Themenstellung des Projektes. Thema war es, ein für den Schulunterricht geeignetes Curriculum Massenmedien zu entwickeln - es ging also nicht, wie beim MTM, um ein den Betroffenen unmittelbar 'auf den Nägeln brennendes' Problem, sondern darum, dem Bereich Massenmedien erst einmal die ihm gebührende Aufmerksamkeit im Schulunterricht zu verschaffen. Nicht kam der Anstoß zum Projekt von Seiten der Betroffenen (wie bei MTM), sondern die Problematisierung des Gegenstandsbereichs war ein Ziel des MeCu-Projektes.

Demzufolge sieht der Einbezug der Betroffenen notwendig anders aus als bei MTM - hier ist das Problem den Betroffenen vor Beginn der Arbeit im wesentlichen bewußt -, bei MeCu hingegen mußte erst Problembewußtsein geschaffen werden. (21)

Im Befragungskonzept des Medienprojektes wurde dies versucht durch den ständigen Rückbezug von wissenschaftlich-theoretischer Arbeit auf die Unterrichtspraxis. In den periodischen Evaluationsdiskursen wurde eine Ebene von Gemeinsamkeiten insofern erst hergestellt, als die Anliegen

der Forschergruppe im Unterrichtsversuch (Probehandeln) auf den Bewußtseins- und Wissensstand der Schüler praktisch bezogen wurden. Die Schülerdiskurse erfüllen einerseits die Funktion, Informationen über Interessen- und Wissensstand der Schüler zu vermitteln, andererseits sollen sie die Überzeugungskraft der zu vermittelnden inhaltlichen Argumente prüfen.

Bedingt durch Ziele und Forschungsfeld des MTM als Therapieform familiärer Interaktionsstrukturen stellt sich hier die Beteiligung der Betroffenen in ganz anderer Weise dar: eine Trennung von Forscher und Forschungsobjekt kann hier nicht zum Problem werden, da die reflektierte Selbsterfahrung der Interaktionsprobleme der Inhalt der Arbeit ist.

Das 'Paradox der Erziehung' macht sich in beiden Projekten als Notwendigkeit einer 'Steuerung zur Selbständigkeit' geltend. Um den jeweiligen Problembereich in den Griff zu bekommen, müssen die Betroffenen in beiden Projekten sich in einer Weise auf den von ihnen ausgewählten Gegenstand einlassen, die ihnen nicht unmittelbar vertraut ist. Normalerweise betrachten die Individuen, die ihnen zum Problem werdenden Gegenstände gemäß ihrem 'Alltagsverständnis' von einem unmittelbar praktischen Standpunkt aus - "wie kann ich mit dem Gegenstand (Problem) am günstigsten verfahren?". Nun erweist sich aber hinsichtlich der hier angesprochenen Problembereiche dieser im alltäglichen Leben meist durchaus erfolgreiche Standpunkt als nur bedingt sinnvoll. Die Eltern suchen die Erziehungsberatung ja gerade auf, weil sie mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln die Probleme nicht bewältigen können; sie suchen Rat beim 'Fachmann', dem Therapeuten. Das Konzept des Elterntrainings als eines Handlungsforschungsprozesses 'im Kleinen' besteht nun darin, im gemeinsamen Kommunikationsprozeß den Eltern ein Verständnis ihres Verhaltens zu vermitteln, das eine Kenntnis der Gesetze interaktiven Verhaltens,

alltagssprachlich formuliert, enthält. Dies geschieht, indem der Therapeut die Eltern veranlaßt, sich ihrem Problem einmal vom werturteilsfreien Standpunkt des Analysierenden zu nähern. Im Prozeß von Beobachtung und Analyse wird, gleichsam vom Standpunkt des Wissenschaftlers aus, das Problem erfaßt, um dann gemäß den eigenen Interessen entschieden zu werden. Die Erfassung der Gründe des Verhaltens, die die Ebene von Beschuldigung und Selbstbeschuldigung des Alltagsverständnisses transzendiert, liefert die Grundlage für einen selbstbestimmten Umgang mit den Problemen. 'Steuerung zur Selbständigkeit' bedeutet also im MTM, die Eltern in die Lage zu versetzen, den Bereich der Beschuldigungen zu verlassen und das jeweilige Kommunikationsverhalten in seinen Gründen zu erfassen.

Auch im MeCu-Projekt geht es darum, in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern den Bereich Fernsehen als selbstverständlichen Bestandteil des tagtäglichen Lebens seiner Selbstverständlichkeit zu entkleiden. Gemäß ihren Zielvorstellungen - authentische Erfahrung, kommunikative Kompetenz - intendiert die MeCu-Gruppe eine Vermittlung von unmittelbarer Medienerfahrung auf Seiten der Schüler mit den Resultaten ihrer an Medientheorie orientierten Vorstellungen. Die nach MeCu teilweise 'verkehrten' Erfahrungs- und Rezeptionsstrukturen auf Seiten der Schüler (22) sollen im Handlungsforschungsprozeß von den Schülern selbst in ihrer Problematik erfaßt werden. 'Steuerung zur Selbständigkeit' heißt hier, die Schüler in die Lage zu versetzen, ihre Stellung zum Medium zu analysieren und aufgrund dessen zu einem anderen, reflektierten Umgang mit dem Medium zu gelangen.

Beide Projekte leben von einem wechselseitigen Überzeugungsprozeß - Forschergruppe/Therapeut hier und Schüler/Eltern dort. Handlungsforschung als Prozeß wechselseitiger Überzeugung von beteiligten Wissenschaftlern und Betroffenen schließt eine Reduzierung der 'Subjekthaftigkeit'

der Erforschten (MOLLENHAUER/RITTELMAYER) (23) aus. Die Betroffenen sind bei MeCu über die Evaluationsdiskurse an der Bestimmung dessen, was sie sich zum Gegenstand des Medienunterrichts machen, beteiligt. Das Moment der 'Steuerung' durch die Forschergruppe ist insofern relativiert, als erfolgreiche Vermittlung der von MeCu entwickelten Zielkategorien nur als Überzeugungsprozeß denkbar ist, der in keinem Falle gegen die Schüler möglich ist.

Bei MTM kann die 'Subjekthaftigkeit' der Betroffenen geradezu als das Medium des 'Forschungsprozesses' bezeichnet werden. Im Rollenspiel und dessen Analyse machen die Trainingsteilnehmer sich (ihr Verhalten) zum Gegenstand ihrer erkennenden Tätigkeit. Hier ist auch der Form nach der Unterschied zwischen Forscher und Forschungsobjekt aufgehoben.

5. Handlungsforschung im Spannungsfeld von innovativem Anspruch und herrschender sozialer Praxis

Handlungsforschung in der BRD konstituierte sich im Gefolge der Studentenbewegung als eine auf Demokratisierung des Bereichs der Sozialwissenschaften gerichtete Forschungsstrategie. Die Kritik an der empirischen Sozialforschung konzentrierte sich neben dem Vorwurf mangelnder Praxisrelevanz ablaufender Sozialforschung vor allem auch auf Vorstellungen einer Politisierung der Gesellschaft. Orientiert an den Analysen der 'Frankfurter Schule' erhebt Handlungsforschung den Anspruch, einen Beitrag zu leisten zur Veränderung des Bewußtseins der von sozialwissenschaftlicher Forschung Betroffenen. Wenn von einer Berücksichtigung der 'Subjekthaftigkeit' der Objekte der auf Veränderung des 'Status quo' angelegten Forschung gesprochen wird, gemäß der die Betroffenen maßgeblich am Forschungsprozeß zu beteiligen seien, bleiben Probleme, deren Lösung noch aussteht. Diese lassen sich für den Bereich von Curriculumforschung am Konzept des offenen Curriculum aufzeigen:

So ist es keineswegs sicher, daß die von Wissenschaftlern erarbeiteten gesellschaftspolitischen und theoretischen Zielvorstellungen auch von den Betroffenen des zu entwickelnden Curriculum geteilt werden. Die Gesichtspunkte, nach denen Lehrer und Schüler ein Curriculum beurteilen, sind in aller Regel andere als die, nach denen Wissenschaftler ihre Arbeit ausrichten.

Das Problem besteht in einer Inkongruenz der Bewußtseinsstrukturen auf Seiten der Sozialwissenschaftler hier und der Betroffenen dort. Die Wissenschaftler betrachten das soziale Problem, auf das sich ihr Forschungsvorhaben richtet, nach Maßgabe der von ihnen vertretenen gesellschaftspolitischen Position - allgemein ist diese für Handlungsforschung mit dem Begriff 'Demokratisierung' gekennzeichnet.

Die Betroffenen dagegen beziehen sich auf 'ihr Problem' weniger theoretisch, sie verfolgen nicht von vornherein eine Veränderung ihrer Stellung zum Problem, sondern sie sind vom unmittelbaren Interesse geleitet, eine Erleichterung für ihren Umgang zu erreichen. Die Stellung der Schüler zum MeCu-Projekt war weniger eine, die von der Notwendigkeit ausging, den eigenen Umgang mit dem Medium zu verändern, sondern sie war in erster Linie durch den Anspruch an die Wissenschaftlergruppe gekennzeichnet, für die Durchführung von Medienunterricht eine Hilfestellung zu erhalten. So erhofften sie sich einen "unterhalt-sameren Unterricht" (Diskurs Hauptschule), der die strenge Arbeitsatmosphäre in der Schule auflockern solle - im Selbermachen von Medienprodukten sahen sie vor allem eine Möglichkeit, mehr "Spaß am Unterricht" zu haben.

Die mit dem Beteiligungskonzept gegebene 'Zuerkennung von Kompetenz' kann aufgrund dieser Stellung der Praktiker dazu führen, daß letztere die vorgesehenen Diskurse weniger als ein Medium gemeinsamer inhaltlicher Arbeit denn als Podium zur Durchsetzung einseitiger Interessen betrachten. Es kann, wie MOHN schreibt (24), zu einer "Fehlinterpretation" des Forschungsprozesses kommen -

- die Vorgehensweise wird vorwiegend unter dem Gesichtspunkt interpretiert, ob sie die eigenen Interessen begünstigt (Methodenkonflikt);
- Infolgedessen treten die verschiedenen beteiligten Expertengruppen in einen Konkurrenzkampf ein um Berücksichtigung ihrer diversen Interessen und gegen die Zielvorstellungen der Projektgruppe (Zielkonflikt), so
- daß dann auch die Konzeption eines offenen Curriculum unter Einbezug von Handlungsmomenten nur soweit vertreten wird, als die eigenen Interessen darüber durchsetzbar erscheinen (Formkonflikt) (25).

Inwieweit in der Bearbeitung dieser Konfliktpotentiale ein desolates 'Abarbeiten' der verschiedenen Ansprüche vermieden werden kann, ist beim 'Modell Handlungsforschung' ausgeführt - für den Prozeß der Curriculumkonstruktion wurde zunächst in den Diskursen als Ort wechselseitiger Überzeugung eine Basis von Gemeinsamkeiten hergestellt, aufgrund der dann auch die eigene Stellung zum Problem einer die eigenen Sichtweisen relativierenden Analyse unterzogen werden konnte.

Es bleibt nun hinsichtlich der von den Handlungsforschern vertretenen gesellschaftlich-politischen Vorstellungen die Frage, inwieweit der im 'Modell Handlungsforschung' skizzierte Prozeß von Überzeugung in der Lage ist, über den aktuellen Forschungsbezug hinaus in den Resultaten des Wissenschaftsprozesses die Potenz einer Transformation vorhandener Bewußtseinsstrukturen aufrechtzuerhalten. Solange der Forschungsdiskurs abläuft, ist der Bezug von Forschern und Erforschten 'lebendig', es findet wechselseitiges Eingehen aufeinander statt. Im fertigen Produkt aber, dem Curriculumbaukasten, ist der Bezug einseitig; der gestaltende Eingriff von Lehrern und Schülern kann hier nur noch im Umgang mit dem Curriculum stattfinden. Inwieweit dieser Umgang ein anderer ist als die von Handlungsforschern häufig unter dem Stichwort 'Rezeptmentalität' gekennzeichnete Vorgehensweise, ist keineswegs geklärt. Hier könnte nur eine Untersuchung über den Gebrauch, der vom fertigen Medienbaukasten in den Schulen gemacht wird, Aufschluß über die von der Konstruktionsgruppe beabsichtigten langfristigen Wirkungen geben.

Im 'Modell Handlungsforschung' wurde Offenheit unter der Kategorie Überzeugung behandelt. Die Auseinandersetzung über unterschiedliche Zwecke fand als Diskurs statt, der als allen Beteiligten gemeinsame Basis die Bereitschaft zu solidarischer Arbeit aufwies. Bezogen auf den Bereich

kleiner Gruppen mit prinzipiell vergleichbaren Problemen läßt sich eine solche Gemeinsamkeit in der Regel herstellen - Vertreter unterschiedlicher Sichtweisen, auch Weltanschauungen, lassen sich etwa im Elterntraining (MTM) durchaus im gemeinsamen Interesse an Behebung des speziellen sozialen Problems zu einem 'Miteinander' (Rollenspiel und Analyse) bewegen - Hilfe zur Selbsthilfe ist hier die von allen befürwortete Grundlage.

Anders ist die Situation bei umfassenderen Projekten, wie sie im Bereich der Curriculumforschung betrieben werden. Die Entwicklung des 'Curriculum Massenmedien' (MeCu) trat unter einem wesentlich umfassenderen Anspruch auf - Betroffene sind Lehrer und Schüler der Sekundarstufe I an Schulen der gesamten BRD. Vom MeCu-Projekt intendiert ist ein Beitrag zur Innovation des Schulunterrichts im Sinne einer zu fördernden 'Demokratisierung' - diese Intention war schon von der Themenstellung und vom formulierten Standpunkt der MeCu-Gruppe her für jeden offensichtlich. In den Forschungsprozeß aufgenommen wurden Lehrer, die sich aufgrund der Themenstellung und der ihnen vorgelegten Vorgaben für eine Mitarbeit interessierten. Die an Entwicklung und Evaluation Beteiligten gehörten notwendigerweise zu einer spezifischen, nicht repräsentativen, sehr interessierten Gruppe - es ist also die Annahme gerechtfertigt, daß in ihr die im Sinne der MeCu-Gruppe 'kritischen' Individuen dominierten.

Nun ist ein wesentliches Ziel des MeCu-Vorhabens zweifellos schon erreicht, wenn diese spezifisch interessierte Gruppe von Lehrern Anregungen für den Unterricht aus dem angebotenen Material zieht, hier ist, so kann man vermuten, auch der gesellschaftspolitische Anspruch von MeCu eingelöst. Der Anspruch bezieht sich aber auch und vor allem auf die Lehrer, denen das Thema nicht in seiner grundsätzlichen Problematik geläufig ist, bzw. die aufgrund ihres weltanschaulich-politischen Standpunktes den Zielvorstel-

lungen von MeCu eher reserviert gegenüberstehen. Wie es zu einer Verallgemeinerung der emanzipatorischen Anliegen von Handlungsforschung auch auf die Gruppe der Neuerungen im Ausbildungsbereich gegenüber weniger positiv eingestellten Betroffenen kommt, ist auf allgemeintheoretischer Ebene keineswegs geklärt.

Bislang ist die Bestimmung des Verhältnisses von im Handlungsforschungsprozeß erbrachten wissenschaftlichen Resultaten und deren langfristiger Wirksamkeit auf eine Erfassung der Erfahrungen, die die Betroffenen mit den Produkten in ihrer alltäglichen Praxis machen, verwiesen. Allerdings ist eine solche, über den Konstruktionsprozeß hinausreichende, Untersuchung aus forschungstechnischen Gründen - hier vor allem Fragen der Finanzierung - in der Regel kaum durchführbar. Förderungswürdig, so einer der Grundsätze herrschender Forschungspolitik, sind eben vorrangig Projekte mit unmittelbarer Umsetzbarkeit.

MeCu ist solch ein 'brauchbares' Produkt, hingegen ist eine ausführliche Untersuchung der Art und Weise, wie es in den Schulalltag eingehen wird, vom forschungspolitischen Standpunkt aus nicht von allgemeinem wissenschaftlichen Interesse.

So steht zu befürchten, daß eine Analyse der schulischen Relevanz des Medienprojektes nur bruchstückhaft geleistet werden kann. Erste, jedoch notwendig oberflächliche Informationen können aus dem 'Anklang', den der veröffentlichte Baukasten in Lehrerkreisen findet, gewonnen werden. Informelle, im Projektablauf hergestellte Kontakte der MeCu-Gruppe mit Lehrern und Schülern sollen, wo möglich, aufrechterhalten werden, sind aber, da das Projekt mit der Veröffentlichung abgeschlossen ist, nicht als ein Beitrag zu einer systematischen 'Wirkanalyse' anzusehen.

Anmerkungen zu 1. (WENIGER):

- (1) E. WENIGER, Die Theorie des Bildungsinhalts, in: NOHL-PALLAT (Hg), Handbuch der Pädagogik, Bd. III, Langensalza, Berlin, Leipzig 1930
- (2) K. E. NIPKOW, Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. Grundbegriff und Theoriebegriff, in: W. FABER, Pädagogische Kontroversen, Bd. 2, München 1973
- (3) Die Bedeutung dieses Versuchs auch nach 1945 resultiert aus dem in den Nachkriegsjahren allgemein als Mangel empfundenen Fehlen einer generellen Legitimationsgrundlage im Bildungsbereich. (Vgl. NIPKOW, a.a.O., S. 216)
- (4) E. WENIGER, Didaktik als Bildungslehre, Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965(6/8), S. 21 (H.d.V.)
- (5) a.a.O., S. 5 (H.d.V.)
- (6) E. WENIGER, Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit, in: ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim, Basel 1975, S. 188
- (7) E. WENIGER, Didaktik als .., S. 66 (H.d.V.)
- (8) vgl. H.-K. BECKMANN, Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik, in: H. RUPRECHT (u.a.), Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972
- (9) E. WENIGER, a.a.O., S. 12. Wie dieser rein negative Begriff von Freiheit in das WENIGERSche Bildungskonzept paßt, wird in Punkt 1.3.3 untersucht.
- (10) E. WENIGER, Die Autonomie der Pädagogik, in: ders., Ausgewählte Schriften .., S. 12. Die Reichweite eines solchen Konzeptes ist durch den Zusatz 'relative' von WENIGER als sehr eingeschränkte bereits gekennzeichnet (vgl. dazu Punkt 1.2.1).
- (11) E. WENIGER, Didaktik .., S. 14
- (12) ders., Theorie und Praxis in der Erziehung, in: ders., Ausgewählte Schriften, S. 40
- (13) vgl. ders., Didaktik .., S. 7

- (14) vgl. ders., Die Autonomie der Pädagogik:
"Die Ursprungsstelle der pädagogischen Autonomie ist der Konflikt, der Konflikt zwischen Pflichten und Ämtern und Machtansprüchen der Wirklichkeit."
(a.a.O., S. 18)
- (15) E. WENIGER, Didaktik .., S. 7
- (16) a.a.O., S. 26
- (17) CAMPE zit. nach E. WENIGER, a.a.O., S. 27
- (18) ebd.
- (19) ebd., (H.d.V.)
- (20) vgl. H. BLANKERTZ, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1974, S. 134
sowie B. SCHWENK, Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt a. M. 1974, S. 104 ff.
- (21) KOHLRAUSCH zit. nach WENIGER, a.a.O., S. 27
- (22) ebd.
- (23) ebd.
- (24) H. BLANKERTZ, a.a.O., S. 129
- (25) E. WENIGER, a.a.O., S. 33. Es bleibt zu fragen, inwieweit die existente Pluralität konstatierbarer Bildungsvorstellungen trotz der zweifellos auftretenden Probleme nicht auch als durchaus belebendes Moment im Zusammenhang des Bereiches der "deutschen Kultur" zu bestimmen wäre. In dieser rein negativen Fassung der Vielfalt von Bildungskonzeptionen scheint mir schon "eine bedenkliche Nähe zum alten Obrigkeitsstaat" (SCHÄFER, SCHALLER) aufzuscheinen, die in der Konzeption vom Staat als regulierendem Faktor an einigen Punkten noch deutlicher wird. (Vgl. dazu K.-H. SCHÄFER/K. SCHALLER, Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, darin besonders: Teil III, Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation.)
- (26) Inwieweit BLANKERTZ' Einschätzung, daß in diesem Zusammenhang lediglich die Behandlung des Einflusses der Wissenschaft die Diskussion befördere, da die "anderen Aspekte nach rückwärts in die Vergangenheit weisen" (BLANKERTZ, a.a.O., S. 121), triftig ist, müßte eine genauere Untersuchung vor allem des Einflusses ökonomischer Orientierungsweisen auf vorhandene Bildungskonzeptionen erst noch erweisen. Gerade der

Einfluß volkswirtschaftlicher Denkweisen auf den Bildungsbereich legt es nahe, hier zumindest von einer ausgeglichenen Konkurrenzsituation zwischen Wissenschaft auf der einen und Ökonomie (Berufe) auf der anderen Seite auszugehen. Man erinnere sich nur an die zahlreichen Parallelen der Begrifflichkeiten staatlicher Bildungsplanung und volkswirtschaftlicher Kategorien wie z.B. Stabilität, Mobilität, Flexibilität etc.

Vgl. dazu auch: E. BECKER/G. JUNGBLUT, Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt a. M. 1972

und E. ALTVATER/F. HUISKEN, Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971 sowie F. HUISKEN, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

- (27) E. WENIGER, Didaktik .., S. 42
- (28) a.a.O., S. 33
- (29) H. BLANKERTZ, a.a.O., S. 122
- (30) E. WENIGER, a.a.O., S. 62
- (31) vgl. H. K. BECKMANN, a.a.O., S. 94
und K. REICH, Theorien der allgemeinen Didaktik,
Stuttgart 1977, v.a. S. 44 f.
- (32) E. WENIGER, a.a.O., S. 63
- (33) a.a.O., S. 72
- (34) a.a.O., S. 62
- (35) a.a.O., S. 63
- (36) Wie WENIGER aufgrund dieser in der abgehandelten
Allgemeinheit künstlichen Doppelfunktion des Staates
Argumente für ein aktuelles Thema liefert, zeigt
das Folgende:
"Der Staat gibt verantwortlich denkenden, staatlich
und erzieherisch gerichteten Menschen in den Lehr-
plänen die Möglichkeit, seine Existenz der Jugend
gegenüber so zur Geltung zu bringen, und wer ihm
wirklich dienen will, muß sich in dieses objektive
Gefüge einordnen." (a.a.O., S. 63, H.d.V.)
Es ist unschwer zu ersehen, welche Position im Streit
um den sogenannten Radikalenerlaß WENIGER einnehmen
müßte aufgrund dieser Aussage. - Ein guter Lehrer
nimmt jede Möglichkeit wahr, dem 'Staate wirklich
zu dienen', indem er sich dem Lehrplan als 'objekti-
vem Gefüge' unterwirft. Es fällt schwer, in dieser
Einschätzung Momente kritischer Distanz zu den 'ob-

jektiven' Gegebenheiten auszumachen, die doch zweifellos konstitutiv für verantwortungsvolles, demokratisches erzieherisches Handeln sein müßten. Wo bleibt denn in der Forderung nach dem 'dienenden' Lehrer die Selbstrelativierung des Erziehungsstaates? Eine differenziertere Stellungnahme zu diesem Problem findet sich in dem zuerst im Juli 1951 gedruckten Aufsatz: Der Lehrer als Staatsbeamter, in: E. WENIGER, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952, S. 521 ff.

- (37) E. WENIGER, Didaktik ..., S. 71 f.
- (38) a.a.O., S. 35 f.
- (39) a.a.O., S. 36, vgl. dazu auch H. BLANKERTZ, Theorien und Modelle der Didaktik, S. 125:
"Zwischen der juristischen Legitimität des Staates als Verwalter des Unterrichtswesens und der Respektierung einer dem Staat gegenüber relativ freien pädagogischen Verantwortung liegt eine Spannung, die mit den gekennzeichneten administrativen Maßnahmen nicht aufgehoben sein kann."
- (40) W. KLAFKI, Didaktik, in: DAHMER/KLAFKI (Hg), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim, Berlin, Basel 1968, S. 151
- (41) E. WENIGER, a.a.O., S. 64
- (42) a.a.O., S. 64 f.
- (43) WENIGER geht von einem 3-Schichtenmodell des Lehrplanes aus:
Die erste Schicht stellt den Bezug der Inhalte zu den Notwendigkeiten der konkreten historischen Situation her. Die zweite Schicht soll die geistige Fülle und Vielseitigkeit des Lebens gegen die Konzentration auf die Probleme des 'Heute' und 'Morgen' der ersten Schicht bewahren. Die dritte Schicht ist der Bereich der Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Voraussetzung der Schichten I und II bilden.
- (44) a.a.O., S. 66
- (45) a.a.O., S. 95
- (46) Hier scheint WENIGER noch Illusionen anzuhängen, wie sie in der Tradition der Jugendbewegung entwickelt wurden. Wie soll denn ausgerechnet ein "ungestalteter Wille" gestaltend auf ein Bildungsgut einwirken? In der Rede vom ungestalteten Willen verrät sich schon der wahre Sachverhalt, daß nämlich in der Regel die Bildungsgüter der Gesellschaft dem Kind gerade gegen

seinen Willen beigebracht werden - was nicht unbedingt für diese Güter spricht! Zum Verhältnis WENIGERS zur Jugendbewegung vgl. B. SCHWENK, E. Weniger - Leben und Werk, in: DAHMER/KLAFKI (Hg), a.a.O., Einleitung.

- (47) E. WENIGER, a.a.O., S. 74
- (48) vgl. dazu u.a.: H. BLANKERTZ, a.a.O., F. HUISKEN, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, J. ZIECHMANN, Curriculum-Konstruktion, Theorie und Praxis in der BRD, Bad Heilbrunn 1973, v.a. S. 29 f., B. SCHWENK, Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt a. M. 1974, S. 93 ff.
- (49) W. KLAFKI, a.a.O., S. 139
- (50) M. BÖNSCH, Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München 1975, S. 11
- (51) H. BLANKERTZ, Theorien und Modelle .., S. 119 f. F. HUISKEN, a.a.O., S. 42 ff.
- (52) WENIGERS Konzeption eines Wettstreits der geistigen Mächte innerhalb des Staates scheint mir wichtig für die Beurteilung seines Verhältnisses zum Nationalsozialismus. Wenn z.B. K. REICH oder K.-H. SCHÄFER von einer Verwandtschaft der theoretischen Konzeption WENIGERS und faschistischer Äußerungen ausgehen, so trifft das für manche Momente seiner Theorie zu; dennoch ist aber darauf zu verweisen, daß in der von WENIGER als durchaus positiv eingeschätzten Funktion des Streits der geistigen Mächte eine Kritik am Faschismus enthalten ist - nicht der Staat setzt dogmatisch fest, was in der Gesellschaft einzig Geltung beanspruchen darf, sondern es findet Konflikt, Auseinandersetzung um gesellschaftliche Geltungsansprüche statt. Der nationalsozialistische Staat behandelt den aus den verschiedenen Interessenlagen resultierenden Wettstreit der gesellschaftlichen Kräfte lediglich als Einschränkung seiner Machtbefugnis, die es mit allen Mitteln, auch denen der Gewalt, zu eliminieren gilt. Vgl. K. REICH, Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der BRD und in der DDR, S. 71 und K.-H. SCHÄFER/K. SCHALLER, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 107
- (53) vgl. A. L. KAISER, Strukturprobleme des Curriculum. Die vergessene systematische Dimension der deutschen Curriculumforschung, Diss. Bonn 1975, S. 19: "er (WENIGER, A.S.) gelangt nicht zur Analyse der in der Praxis irrational eingelagerten Herrschaftsver-

hältnisse, über die Analyse des Gegebenen hinaus vermag er nicht zur ideologiekritischen Fragestellung des hermeneutisch Analysierten zu gelangen."

- (54) H. BLANKERTZ, a.a.O., S. 121; N. GRODDECK, Theorie schulisch organisierter Lernprozesse, Weinheim, Basel 1977, S. 44 f.
- (55) H. BLANKERTZ, a.a.O., S. 123
- (56) vgl. K. REICH, a.a.O., S. 71
- (57) Als Beispiel einer möglichen Konkretisierung von Staatsfunktionen sei hier OFFEs Pluralismusanalyse genannt: OFFE sagt, die gesellschaftlichen Interessen müssen, um wirksam werden zu können, organisationsfähig und konfliktfähig sein. Organisationsfähig: es sind deutlich abgrenzbare Gruppen, denen aufgrund ihrer sozialen Position an der Vertretung spezifischer Interessen und Bedürfnisse gelegen ist. Schwer zu organisieren sind Bedürfnisse, die der Gesamtheit der Individuen zuzuordnen sind, also nicht gruppenspezifisch abgrenzbar sind - Wohnung, Gesundheitswesen, Bildung. Die Wichtung der zu vertretenden Interessen erfolgt nicht gleichmäßig hinsichtlich der Größe der entsprechenden Gruppe, sondern nach ihrer "Marktmacht". Konfliktfähig: die Interessen haben die größte Chance zur Durchsetzung, die mit "kollektiver Leistungsverweigerung" drohen können. Vgl. C. OFFE, Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme, in: G. KRESS und D. SENGHAAS (Hg), Politikwissenschaft, Frankfurt a. M. 1972, S. 135 ff.
- (58) Diese Passagen scheinen geprägt durch eine Orientierung WENIGERS an Kategorien des 'kalten Krieges', wie sie vor allem in den 50er und frühen 60er Jahren auch in der Wissenschaft Wirksamkeit erlangten. Die Orientierung an den praktischen Problemen des zu dieser Zeit konfrontativ ausgetragenen 'Wettkampfs der Systeme' ging nur allzu oft auf Kosten einer nüchternen wissenschaftlichen Analyse auch der eigenen gesellschaftlichen Verhältnisse.
- (59) Inwieweit eine solche Haltung auch heute noch bei Vertretern der demokratisch gewählten Organe dieses Staates anklingt, zeigt sich in der Reaktion der Vertreter der Kultusbürokratie auf die Vorschläge des handlungstheoretisch orientierten Projektes Medien-curriculum MeCu (s.u.).

- (60) Zu WENIGERS widersprüchlicher Konzeption von Didaktik schreibt N. GRODDECK:
"Weniger entzieht der Didaktik und damit der schul-
pädagogischen Wissenschaft insgesamt den Boden und
begnügt sich mit einer nachträglichen pädagogischen
'Umarbeitung' der im Lehrplan kodifizierten Inhalte."
N. GRODDECK, a.a.O., S. 42
- (61) H. BLANKERTZ, a.a.O., S. 131
- (62) a.a.O., S. 134
- (63) F. HUISKEN, a.a.O., S. 53
- (64) E. WENIGER, Didaktik .., S. 12
- (65) ebd. (H.d.V.)
- (66) vgl. Anm. (46) dieses Kapitels und dagegen:
G. WEHLE, Schule, Lehrer und gesellschaftliche Mächte,
in: DAHMER/KLAFKI, a.a.O., S. 234
- (67) E. WENIGER, Die Autonomie der Pädagogik, a.a.O., S. 21
- (68) vgl. dazu die Bemerkung von HUISKEN über den ideo-
logischen Gehalt der Zweckfreiheit:
"Der Lehrer selbst müßte als autonomes Individuum
verstanden werden, das zumindest 'geistig' außerhalb
des von Herrschaftszwängen gekennzeichneten Bereichs
der materiellen Produktion und Reproduktion steht,
das Distanz zu seiner sozialen Schicht gewinnt, je-
der Anfechtung widersteht und auch letztlich seine
gesellschaftlich geprägte psychische Disposition ir-
gendwie neutralisiert hat."
F. HUISKEN, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und
Bildungsökonomie, S. 51 f.
- (69) E. WENIGER, Didaktik .., S. 64
- (70) (entfällt)

Anmerkungen zu 2. (ROBINSOHN):

- (71) S. B. ROBINSOHN, Interview mit der Zeitschrift 'be-
trifft: erziehung', "Angebliche Evidenzen hinterfra-
gen", b:e Heft 6, 1968, S. 13, auch in: 'betrifft:
erziehung' (Hg), Curriculumsdiskussion, b:e tabu Bd. 42,
Weinheim, Basel 1974.
Vgl. dazu auch:
"Das Charakteristische der neuen Begriffe liegt darin,
daß sie einen bestimmten Aspekt, nämlich die konse-
quente, in ihren Wirkungen rational überprüfbare Pla-
nung von Lehr- und Lernsystemen (bzw. Lernerfahrungen)
akzentuieren." W. KLAFFKI, Unterricht, Didaktik, Cur-
riculum, Methodik, in: H.-H. GROOTHOF (Hg), Pädagogik,
Frankfurt a. M. 1973, S. 314
- (72) (entfällt)
- (73) H. BLANKERTZ, Curriculumforschung - Strategien, Struk-
turierung, Konstruktion, Essen 1971, S. 8 f.
Vgl. dazu auch die Charakterisierung der Programmatik
der Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungs-
forschung, wie sie JÜRGEN ZIMMER 1969 ausführt: Ziel
der Arbeit ist,
"ein Instrument zu entwickeln, mit welchem die Revi-
sion des Curriculum derart durchgeführt werden kann,
daß nicht nur die zur Innovation notwendigen Infor-
mationen bereitgestellt werden, sondern zugleich auch
der politische Entscheidungsspielraum einer solchen
Veränderung aufgedeckt und der öffentlichen Kontrolle
zugeführt wird. Die Interaktion zwischen hermeneutisch
oder empirisch-analytisch gewonnenen Erfahrungen auf
der einen und politischen Überlegungen auf der anderen
Seite vollzieht sich - bezogen auf die Revision eines
Curriculum - besonders komplex, weswegen zu unter-
scheiden ist zwischen dem Revisionsmodell, das diese
Interaktion aufklären soll, und einigen privaten An-
notationen zu ihm!" J. ZIMMER, Curriculumforschung:
Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, Sonder-
druck aus 'didaktika', Jahrgang 3, Heft 1/1969, S. 32 f.
Zur Rolle der Öffentlichkeit im Prozeß der Lehrplan-
erstellung siehe:
S. B. ROBINSOHN, Bildungspolitik und Öffentlichkeit,
in: ders., Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973
- (74) S. B. ROBINSOHN, Bildungsreform als Revision des Cur-
riculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwick-
lung, Neuwied am Rhein und Berlin 1972, S. 1
- (75) a.a.O., S. 24 (H.d.V.)
- (76) ebd.
- (77) ebd.

- (78) a.a.O., S. XI f.
- (79) vgl. dazu z.B.
F. HUISKEN, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und
Bildungskönomie, v.a. das 1. Kapitel, und
CH. KUNERT, Lernorganisation - Planung - Integra-
tion - Öffnung des Unterrichts, München 1977, und
K. H. FLECHSIG/I. HALLER, Entscheidungsprozesse in
der Curriculumentwicklung, in: Deutscher Bildungs-
rat (Hg), Gutachten und Studien der Bildungskommis-
sion, Bd. 24, Stuttgart 1973
- (80) ROBINSOHN, a.a.O., S. XV
- (81) ders., Neue Lern- und Lehrinhalte, in: ders., Erzie-
hung als Wissenschaft, Stuttgart 1973, S. 101
- (82) ders., Von den Voraussetzungen einer "Erziehung
zu internationaler Verständigung", in: a.a.O., S. 71
- (83) ders., Bildungsreform als .., S. 14
- (84) a.a.O., S. 13
- (85) M. HORKHEIMER, Begriff der Bildung (Immatrikulations-
rede Wintersemester 1952/53), in: Frankfurter Uni-
versitätsreden, Frankfurt, Heft 8 (1953), S. 19 f.
HORKHEIMERS Wendung gegen den idealistischen Bildungs-
begriff lautet folgendermaßen: Der traditionelle Bil-
dungsbegriff lokalisiert Bildung dort, "wo ein Mensch
sich selbst, gewissermaßen wie ein Kunstwerk, zu ge-
stalten sucht, sich sozusagen selbst zum Objekt der
eigenen Formung wird, und nicht, wo er seine Kraft
an die Formung der Welt wendet und in den äußeren ge-
sellschaftlichen Prozeß eingreift."
HORKHEIMERS Bildungsbegriff:
"Gebildet wird man nicht durch das, was man 'aus sich
selbst macht', sondern in der Hingabe an die Sache,
in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der
ihrer selbst bewußten Praxis." (HORKHEIMER zit. nach
ROBINSOHN, a.a.O., S. 19/20
- (86) ROBINSOHNs Kritik an den unterschiedlich orientier-
ten Begründungen für eine Schulreform sei hier kurz
angedeutet:
- als Hauptproblem einer ökonomisch-statistisch
orientierten Schulreform nennt er, daß hier von
vorfindlichen Strukturen und Programmen als posi-
tiv akzeptierter Grundlage ausgegangen wird. In-
sofern würden Momente des 'social demand' bzw.
'cultural approach' hier keine Berücksichtigung
finden. ROBINSOHN, Didaktik als .., S. 4

- die sozial-politische Position einer 'Bildung als Bürgerrecht' (R. DAHRENDORF, Bildung ist Bürgerrecht, Die Zeit Bücher, Hamburg 1965) beziehe sich in idealistischer Weise auf den ideologiegetränkten Zustand der schulischen Situation, außerdem schränke sie den Entscheidungsspielraum ungerechtfertigt ein, indem sie lediglich dem in Parlamenten und Behörden artikulierten politischen Willen eine Initialfunktion für Entwicklungen im Bildungswesen zubillige. (ROBINSOHN, a.a.O., S. 8)
- schließlich könne der "Ansatz von der Organisation und Technik, von einer 'Rationalisierung des Unterrichts' her" (ebd.) durchaus Umwälzungen im Schulwesen befördern, ein Mittel zu deren Auslösung sei er jedoch nicht.

(87) ROBINSOHN, a.a.O., S. 31

DORIS KNAB führt die Aufgabe von Curriculumforschung im Sinne der Berliner Projektgruppe aus:

"Methoden zu entwickeln,

a) um Klassen von Lebens-, also Verwendungssituationen und die ihnen entsprechenden Funktionen zu identifizieren,

b) um die zu ihrer Bewältigung nötigen Qualifikationen zu definieren,

c) um die entsprechend qualifizierenden Curriculum-elemente zu bestimmen,

ferner, daß es gelingt, Methoden zu entwickeln, um den Zusammenhang zwischen Situationen, Qualifikationen und Curriculumelementen, der eine Kriterienkette bildet, zu kontrollieren."

D. KNAB, Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Lehrplänen - Grundlagen und Möglichkeiten, Sonderheft 5 zu RUNDGESPRÄCH, Frankfurt a. M., Berlin, Bonn, München 1969, S. 32

(88) H. BLANKERTZ, Theorien und Modelle .., S. 139

(89) ROBINSOHN, Bildungsreform als .., S. 24 (H.d.V.)

(90) Kriterien einer ausführlichen Klassifikation der Situationen liefert JÜRGEN ZIMMER, Curriculumforschung: Chance zur .., S. 41 ff.

(91) J. ZIMMER, a.a.O., S. 45 (H.d.V.)

(92) a.a.O., S. 47

(93) ROBINSOHN, a.a.O., S. XI

- (94) vgl. a.a.O., S. 11
- (95) a.a.O., S. 48 (H.d.V.)
- (96) J. ZIMMER, a.a.O., S. 44
- (97) F. HUISKEN, Zur Kritik des Ansatzes bürgerlicher Curriculumtheorie, in: K. FREY, Curriculumhandbuch I, München 1975, S. 126 ff.
- (98) In diesem Zusammenhang sei auf eine Variante von 'Kritik' hingewiesen, deren Haupt- und leider meist auch einziges 'Argument' darin besteht, daß die kritisierte Theorie "ungenau Begriffe" vorlege, zu wenig "präzise" sei, schlichtweg versäume, bestimmte Aspekte, die dem jeweiligen Kritiker am Herzen liegen, zu berücksichtigen. Die Varianten solcher Art von Kritik sind Legion, so bemängeln beispielsweise H. A. HESSE und W. MANZ in ihrer Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972, daß ROBINSOHN einen 'ungenauen' Begriff von 'Veränderung' präsentierte. Statt Schwierigkeiten zu konstruieren, die bei genauem Hinschauen sich als nicht gerechtfertigt erweisen - wenn ROBINSOHN von Veränderung im Bereich der gesellschaftlichen Anforderung an Bildung schreibt, so ist klar, daß es hier nicht an der 'Präzisierung' seines Begriffes von Veränderung mangelt - sollte vielmehr kritisiert werden, was ROBINSOHN mit dem Begriff Veränderung in seiner Theorie macht: daß er z.B. auf Grundlage der akzeptierten veränderten Situationen eine Anpassung des Bildungsbereichs an die von ihm nicht erklärten gesellschaftlichen Erfordernisse unhinterfragt anstrebt.
- (99) ROBINSOHN, a.a.O., S. 50
- (100) ebd.
- (101) Diese Betonung einer in der Wissensvermittlung stattfindenden zusätzlichen Aktivität - den Wissensinhalten wird hinsichtlich ihrer Dignität mißtraut - erinnert an die FLITNERSche Forderung nach der "geistigen Erweckung" des Zöglings.
W. FLITNER, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1970 (13.Aufl.), S. 45 ff.
- (102) Entsprechend ist bei der wissenschaftlichen Untersuchung des Verhältnisses Qualifikationen - reale Verhaltensweisen schon unterstellt, daß die vorgestellten Qualifikationen, zustande gekommen durch Analyse der Verwendungssituationen, unhinterfragt akzeptiert werden - die Situationen haben sie ja schließlich diktieren.

- (103) vgl. dazu F. HUISKEN, a.a.O., S. 131
In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, wie ein Theoretiker, der seinem eigenen Anspruch nach um wissenschaftliche Klärung von Sachproblemen bemüht ist, in den Augen bestimmter konservativer Kritiker (entsprechend gibt es solche 'Kritik' auch von links) erscheint; so wirft ein HENNING GÜNTER in seinem Aufsatz 'Theorie und Praxis' ROBINSOHN und Mitarbeitern die Bemühung um theoretische Klarheit als "terminologische Vernebelungsstrategien" und reformerische "Partisanentätigkeit" vor. Mit solch diffamatorischer Auseinandersetzung ist ein Stadium erreicht, das einen sinnvollen Streit um Inhalte unmöglich erscheinen läßt.
Vgl. H. GÜNTER, Theorie und Praxis - zum Diskussionsstand der Curriculumtheorie, in: G. STEIN (Hg), Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, Kastellaun 1975
- (104) vgl. K. REICH, Theorien der Allgemeinen Didaktik, Stuttgart 1977, S. 374.
Ob allerdings Wissenschaftlichkeit von Forschungsvorhaben in der von REICH geforderten 'reinen Form' überhaupt möglich ist, bleibt zweifelhaft. Schließlich kommt jede wissenschaftliche Arbeit zu dem Punkt, wo schon aus Gründen einer 'Reduktion von Komplexität' Entscheidungen auch in der Wissenschaft getroffen werden müssen.
- (105) vgl. G. THOMA, Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen Strukturgitters" für den politischen Unterricht, in: H. BLANKERTZ, Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971, sowie die Arbeiten von KNAB, ZIMMER, BLANKERTZ zum Konzept der Strukturgitter der Münsteraner Gruppe.
- (106) Es ist jedoch festzuhalten, daß sich ROBINSOHN neben der Entwicklung seines Konzepts von Curriculumreform durchaus Gedanken über die politischen Konsequenzen bestimmter Erziehungsmaßnahmen gemacht hat - allerdings nicht im Sinne einer Analyse bestehender Ausbildungssituationen und deren Zusammenhang zu den gesellschaftlichen Grundlagen, sondern immer unter der Fragestellung: wie können vorhandene (anerkannte) gesellschaftliche Grundsätze im Ausbildungswesen zur Wirkung gebracht werden. Also keine materiale Kritik am vorhandenen Ausbildungswesen wird geleistet, sondern ein Vorschlag gemacht zu dessen Verbesserung. Siehe die Aufsätze:
ROBINSOHN, - Völkerverbindender Geschichtsunterricht
- Von den Voraussetzungen einer Erziehung zu internationaler Verständigung
- Schülermitverwaltung (SMV) als Form mitbürgerlicher Erziehung
- Bildungspolitik und Öffentlichkeit
alle in: ders., Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973

- (107) Hierher gehört beispielsweise die Untersuchung der Gründe der Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien - vgl. E. UMBACH, Praxisorientierte Curriculumtheorie, Frankfurt a. M. 1975. Über parteipolitische Positionen hinaus müßte der Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-ökonomischen Umschichtungen, wie sie sich in der Forderung nach Qualifikationen wie Mobilität und Flexibilität zeigen, und Aktivitäten im Ausbildungsbereich sowie den Reaktionen auf diese geklärt werden. 'Erklärungen', wie sie z.B. BIRKENBEIL anbietet, der die Umschichtungen im Ausbildungsbereich aus dem "Bios" der Menschengattung herzuleiten versucht, führen hier nicht weiter. Vgl. E. J. BIRKENBEIL, Curriculumrevision in pädagogischer Verantwortung, Bad Heilbrunn 1976, S. 12
- (108) Hier ist RUPRECHT zu widersprechen, der in seinem Aufsatz die These vertritt, daß in diesem Modell die Kompetenz darüber entscheiden würde, ob jemand als Experte herangezogen wird oder nicht. Die bezüglich des Lehrplanes als durchaus kompetent zu charakterisierende Gruppe der Lehrer wird im Entscheidungsprozeß eindeutig unterbewertet. Vgl. H. RUPRECHT et al, Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972, S. 48
- (109) A. L. KAISER, Strukturprobleme der Curriculumentwicklung, Diss. Bonn 1974, S. 84, vgl. auch D. LENZEN, Eine "educative" Strategie für Curriculumkonstruktion, in: H. BLANKERTZ, Curriculumforschung - Strategien .., S. 140
- (110) D. KNAB, Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Neue Sammlung 9 (1969), S. 175

Anmerkungen zu 3.0 Handlungsforschung (Einleitung):

- (1) vgl. J. J. SCHWAB, Die Struktur der Wissenschaften: Sinn und Bedeutung, in: FORD/PUGNO, Wissenschaftsstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972, und J. S. BRUNER, Toward a Theory of Instruction, Cambridge/Mass. 1966
- (2) D. P. AUSUBEL, Psychologie des Unterrichts, Weinheim 1974,
H. NEBER (Hg), Entdeckendes Lernen, Weinheim 1973,
R. TRAVERS, Essentials of Learning, New York 1967
- (3) K.-H. FLECHSIG (et al), Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: ACHTENHAGEN/MEYER, Curriculum-revision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971;
K.-H. FLECHSIG, I. HALLER, Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, in: DEUTSCHER BILDUNGS-RAT (Hg), Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 24, Stuttgart 1973
- (4) K.-H. FLECHSIG, Die technologische Wendung in der Didaktik, Konstanz 1969

Anmerkungen zu 3. (Handlungsforschung)

- (1) vgl. I. LAKATOS/A. MUSGRAVE (Hg), Kritik und Erkenntnisfortschritt, Braunschweig 1974
- (1a) K. HOLZKAMP, Kritische Psychologie, Frankfurt a. M. 1972, S. 80 f.
Vgl. auch: ders., Das Konzept einer kritischen Wissenschaft, in: ADORNO, HOLZKAMP, MARCUSE, REICH (et al), Kritische Psychologie, Bochum 1970
- (2) K. HOLZKAMP, Kritische Psychologie, S. 80, vgl. auch: D. ULICH, Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung, in: ders., Theorie und Methode in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1972.
Es ist darauf hinzuweisen, daß es HOLZKAMP hier um die Übertragung naturwissenschaftlicher Verfahren auf die Sozialwissenschaften geht. Ob die in diesem Zitat anklingende Kritik HOLZKAMPs auch an den Naturwissenschaften tragfähig ist, müßte eine Analyse des wissenschaftlichen Vorgehens innerhalb der Naturwissenschaften erst noch erweisen. Nur soviel sei hier angemerkt: wie die Erfolge der technischen Umsetzung von wissenschaftlicher Naturerkenntnis zeigen, geht es hier in der Tat um die Entdeckung der den Naturgegenständen immanenten, sie bestimmenden Gesetze. Das erkennende Subjekt eignet sich die Naturgegenstände eben gerade darin an, macht sie sich verfügbar im weitesten Sinne, indem es den Gegenstand analytisch und gegenständlich 'auseinandernimmt' und so seine Gesetzmäßigkeiten entdeckt.
- (3) Hier sei auf einen wesentlichen Unterschied zwischen den Gegenständen der Naturwissenschaften und der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften hingewiesen: Während der Bereich der Naturgegenstände durch quantitative Verhältnisse wesentlich bestimmt ist, Physik und Chemie zum großen Teil also durch mathematische Überlegungen gekennzeichnet sind, ist der innere Zusammenhang gesellschaftlicher Phänomene keineswegs quantitativ zu erklären: Erkenntnisse über quantitative Verteilungen z.B. im Ausbildungsbereich können Grundlage für praktische Maßnahmen sein (und haben als solche Relevanz), die Erklärung, warum beispielsweise häufige Äußerung einer bestimmten Verhaltensweise des Lehrers zu bestimmten Reaktionen beim Schüler führt, liefern sie nicht.

- (4) vgl. K. R. POPPER, Die Logik der Sozialwissenschaften, in: TH. W. ADORNO u.a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1971, S. 104:
 "Die Erkenntnis beginnt nicht mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit P r o b l e m e n ."
- (5) K. HOLZKAMP, a.a.O., S. 82
 Auch hier ist zu fragen, wie es denn möglich ist, daß ein nach den Gesetzen der Statik errichtetes Gebäude auch wirklich, wie berechnet, standhält und nicht zusammenbricht, wenn mit dem Statikgesetz nur eine Annahme des Forschers über die Natur formuliert wurde und nicht das Naturgesetz, wie sich bestimmte Stoffe unter bestimmten Bedingungen verhalten?
- (6) H. ALBERT, Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969, S. 33
- (7) K. R. POPPER, Der Weg der Wissenschaft, in: ders., Die Logik der Forschung, Tübingen 1969, S. 225
- (8) a.a.O., S. 223
- (9) a.a.O., S. 225
- (10) K. R. POPPER, Die Logik der Sozialwissenschaften, S. 103
- (11) ebd.
- (12) Zur Pointierung dessen, worauf es hier ankommt, sei dieses tautologische Attribut verwendet. Offensichtlich ist in der wissenschaftlichen Diskussion unserer Tage die Selbstverständlichkeit etwa der traditionellen Philosophie, daß Wissenschaft per se ein sowohl der Welt als auch sich selbst gegenüber kritisches Unterfangen ist, verlorengegangen. Anders wären die tautologischen Betonungen der konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Positionen - 'Kritischer Rationalismus', 'Kritische Theorie' - nicht erklärlich.
- (13) Die Tatsache, daß in vielen Fällen empirische Arbeiten durch mangelhafte methodische Absicherung gekennzeichnet sind und infolgedessen ihre Ergebnisse keinen Fortschritt darstellen, da z.B. das Resultat der Untersuchung schon in den Prämissen angelegt war, sei allerdings unbestritten.

- (14) K. R. POPPER, Prognose und Prophetie in den Sozialwissenschaften, in: E. TOPITSCH, Logik der Sozialwissenschaften, Köln 1972, S. 120
- (15) H. ALBERT, Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, in: TOPITSCH, a.a.O., S. 126 f. (H.d.V.)
- (16) a.a.O., S. 127
- (17) Es bleibt zweifelhaft, ob auf diese Weise der subjektiven Willkür des Wissenschaftlers, wie intendiert, der Einfluß auf die wissenschaftliche Arbeit verwehrt ist. Wie soll denn unter der Prämisse, daß die Objektivität der sozialwissenschaftlichen Gegenstände prinzipiell nicht erfäßbar sei, wissenschaftlicher 'Fortschritt' anders zustandekommen als nach Maßgabe der je subjektiven Einfälle des Forschenden? Wer entscheidet beispielsweise, welche der tendenziell unbegrenzten Alternativbedingungen in die Sprachspiele "soziologischer Alternativprognosen" aufgenommen werden? Vgl. dazu auch: HOLZKAMP, Das Konzept einer .., S. 29 ff.
- (18) H. ALBERT, a.a.O., S. 127; wie im Handlungsforschungskonzept im Gegensatz dazu die Bewertungen der am Forschungsprozeß Beteiligten Bedeutung gewinnen, wird noch zu zeigen sein.
- (19) vgl. H. ALBERT, a.a.O., S. 135 f.
- (20) a.a.O., S. 136
- (21) K. HOLZKAMP, Kritische Psychologie, S. 84
- (21a) H. ALBERT, a.a.O., S. 138.
Der Versuch, die Wahrheit einer Theorie über Experimente beweisen zu wollen, wurde oben (S. 60/61 dieser Arbeit) kritisiert. Zum Zitat sei noch folgendes angemerkt: Soll das Wortmonstrum "Wahrheitswert" suggerieren, bezüglich von 'wahr' und 'falsch' seien verschiedene 'Wertigkeitsgrade' möglich? Meiner Meinung nach sollten die Vertreter dieser Richtung gemäß ihrer Forderung nach präzisen Begrifflichkeiten auch die eigenen Schriften einmal kritisch durchschauen!
- (21b) H. MOSER, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975, S. 103
- (22) Ein eindrucksvolles Beispiel für diese Form von Kritik unter der Fragestellung: Wie könnten die kritisierten Positionen trotz ihrer Mängel für Handlungsforschung brauchbar werden, bietet der Aufsatz von

J. KLÖVER, H. KROGER, Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: HAAG, KRÜGER, SCHWÄRZEL, WILDT (Hg.), Aktionsforschung, München 1972: Hier erscheinen im Resultat so gegensätzliche Positionen wie Kritischer Rationalismus, Systemtheorie, Kritische Theorie und Historischer Materialismus als brauchbar für Handlungsforschung trotz oder gerade wegen der konstatierten Mängel. Vgl. dazu auch den Aufsatz von R. PIEPER, Aktionsforschung und Systemwissenschaften, in demselben Band, und: H. MOSER, a.a.O., S. 54 ff.

- (23) Unter diesem Aspekt müßte z.B. M. WELLENREUTHERS Kritik praktizierter Handlungsforschung analysiert werden. Sein Vorwurf, häufig würden die Handlungsforscher die Erkenntnisse der "modernen sozialwissenschaftlichen Theorien" nicht berücksichtigen und stattdessen mit "selbstgefundenen Daten" arbeiten, kann allenfalls insofern Geltung beanspruchen, als häufig wissenschaftstheoretische Überlegungen in der Handlungsforschung generell für überflüssig gehalten werden, d.h. nicht vorkommen. Problematisch bleibt allerdings der von WELLENREUTHER als selbstverständlich unterstellte Gedanke, eine neue Theorie sei nur sinnvoll als Integration der Theorien, gegen die die neue Konzeption ja gerade aufgetreten ist. Vgl. M. WELLENREUTHER, Handlungsforschung als naiver Empirismus, in: Z.f.Päd., 22. Jg., 1976, H. 3, und R. PIEPER, a.a.O.
- B. RATHMAYR schreibt in seiner Kritik an H. MOSERS Aktionsforschung als Kritische Theorie .. zu dieser Problematik:
- "Im ganzen scheint mir, daß Mosers Versuch, durch den Aktionsforschungszweig den Giganten 'klassische Sozialwissenschaft' das Fürchten zu lehren oder, wie sein eigener Anspruch eigentlich genauer lautet, dem Aktionsforschungszweig selbst die Furcht vor diesem Giganten zu nehmen, sein Ziel nicht erreicht hat. Auch bei ihm - und von ihm selbst eingestanden (S. 131) - werden Gütekriterien der Aktionsforschung in sorgsamer Abgrenzung von denen der klassischen Sozialwissenschaft entwickelt. Es ist immer noch der in bestimmten Zusammenhängen forschend handelnde Praktiker, der aufgrund seiner Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Sphäre in Sorge ist, ob das, was er tut, eigentlich noch 'Wissenschaft' sei."
- B. RATHMAYR, Ein neues Selbstverständnis der Aktionsforschung? in: Z.f.Päd., 22. Jg., 1976, H. 3, S. 375
- (24) vgl. u.a. K. LEWIN, Tat-Forschung und Minderheitenprobleme, in: ders., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953

- (24a) vgl. W. KLAFFKI, Handlungsforschung, in: CH. WULF (Hg.), Wörterbuch der Erziehung, München 1974;
U. HAEBERLIN, Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, in: Z.f.Päd., 21. Jg., 1975, H. 5
- (25) R. KÜNZLI, Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und Curriculumentwicklung, in: ders. (Hg.), Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975, S. 24
- (26) H. BLANKERTZ/A. GRUSCHKA, Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefreudlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? in: Z.f.Päd., 1975, H. 5, S. 680
- (27) (entfällt)
- (28) Die Problematik des Erklärungsbegriffes der empirisch-analytischen Sozialwissenschaft wurde bereits in Abschnitt 3.1 dieser Arbeit behandelt.
- (29) J. HABERMAS charakterisiert diesen Sachverhalt folgendermaßen:
"Die Vorschriften für analytisch-empirische Verfahrensweisen enthalten neben den formallogischen Regeln für den Aufbau eines deduktiven Zusammenhangs hypothetischer Sätze, also erfahrungswissenschaftlich brauchbarer Kalküls, nur die Forderung, die vereinfachten Grundannahmen so zu wählen, daß sie die Ableitung empirisch sinnvoller Gesetzesannahmen gestatten. ... Theorien sind Ordnungsschemata, die wir in einem syntaktisch verbindlichen Rahmen beliebig konstruieren. Sie erweisen sich für einen speziellen Gegenstandsbereich dann als brauchbar, wenn sich ihnen die reale Mannigfaltigkeit fügt. Deshalb kann auch die analytische Wissenschaftstheorie auf dem Programm der Einheitswissenschaft bestehen: ein faktisches Zusammenstimmen der abgeleiteten Gesetzhypothesen mit empirischen Gleichförmigkeiten ist prinzipiell zufällig und bleibt als solches der Theorie äußerlich. Als unzulässig gilt jede Reflexion, die sich dabei nicht bescheidet."
J. HABERMAS, Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: ders., Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt a. M. 1970, S. 11
- (30) HEINZE et al (Hg), Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975, S. 146
- (31) J. HABERMAS, a.a.O., S. 13
- (32) Vgl. dazu auch den Band von A. KAISER/F. J. KAISER (Hg), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn 1977.
Hier werden eine Reihe von, wie die Autoren jeweils betonen, Handlungsforschungsprojekten vorgestellt. Die

kaum ausgeführte wissenschaftstheoretisch-methodologische Grundlegung der jeweiligen wissenschaftlichen Projekte soll als Resultat aus der Sichtung der verschiedenen Projekte "später" erarbeitet werden. Hier stellt sich die Frage, mit welcher "Grundlegung" denn die laufenden Projekte ausgestattet sind, wenn sie erst Resultat des (planlosen?) Prozesses der verschiedenen Projekte sein soll.

- (33) J. KLÖVER/H. KRÜGER, Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: HAAG et al (Hg), Aktionsforschung, München 1972, S. 90 (H.d.V.)
- (34) CH. S. PEIRCE, Schriften I, Zur Entstehung des Pragmatismus, Herausgegeben von K.-O. APEL, Frankfurt a. M. 1967, S. 219
- (35) vgl. CH. S. PEIRCE, Schriften II, Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus, Herausgegeben von K.-O. APEL, Frankfurt a. M. 1970, S. 453 f.
- (36) CH. S. PEIRCE, a.a.O., S. 454
- (37) J. VON KEMPSKI, Charles S. Peirce und der Pragmatismus, Stuttgart, Köln 1952, S. 69
- (38) Eine ausführliche Darstellung des PEIRCESchen Wissenschaftskonzeptes findet sich in meiner Arbeit 'Das Verhältnis von Pragmatismus (Ch. S. Peirce) und Symbolischem Interaktionismus (G. H. Mead) im Zusammenhang pädagogischer Theorienbildung', Magisterarbeit München 1975
- (39) PEIRCE, Schriften I, S. 369 (H.d.V.)
- (40) Die Relativierung seiner eigenen Aussage über die Sicherheit von Resultaten wissenschaftlichen Schließens - "mit Sicherheit oder dem entsprechenden Grad von Wahrscheinlichkeit" - macht deutlich, daß PEIRCE schon in den Passagen, wo er noch den Erkenntnischarakter von Wissenschaft hervorhebt - gleichsam als habe er Angst vor dem Dogmatismusvorwurf - hinter seine Sicherheit zurückfällt. Ein anderes Beispiel dafür, daß PEIRCE von der Sicherheit richtiger wissenschaftlicher Erkenntnis weiß, findet sich in seiner Auseinandersetzung mit der DESCARTESschen Philosophie:

"Zwar kann jemand im Laufe seiner Studien Grund dazu finden, das zu bezweifeln, von dem er anfangs überzeugt war, aber in diesem Fall zweifelt er, weil er einen positiven Grund dafür hat, und nicht aufgrund der Cartesianischen Maxime. Wir wollen nicht vorge-

ben, etwas zu bezweifeln, was wir in unserem Herzen nicht bezweifeln!"

PEIRCE, a.a.O., S. 185 (H.d.V.)

Hier sei auf eine methodische Schwierigkeit meiner Vorgehensweise in dieser Abhandlung hingewiesen: Zur Darstellung der kritischen Momente der Diskurstheorie habe ich die nach meiner Meinung wichtigen Pole der PEIRCESchen Argumentation - hier Beharren auf der Erkenntnisfunktion von Wissenschaft, dort Relativierung dieser Funktion - analytisch 'auseinandergenommen'. Festzuhalten bleibt hier, daß PEIRCE die 'Pole' selten in reiner Form vorführt - es bleibt also die Aufgabe des Kritikers, die wesentlichen Momente herauszuarbeiten bei Vermeidung einer künstlichen Dichotomisierung des PEIRCESchen Gedankenganges.

- (41) JÜRGEN HABERMAS hat gemerkt, daß PEIRCE in diesem Punkt seinen eigenen und den HABERMASschen Schlußfolgerungen widerspricht - seine Schlußfolgerung: der deduktive Schluß bleibe für den Erkenntnisfortschritt notwendig steril und sei somit hinsichtlich der Logik des wissenschaftlichen Fortschritts die unwichtigste Schlußform.
Vgl. J. HABERMAS, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1970, S. 148

- (42) PEIRCE, a.a.O., S. 311 (H.d.V.)

- (42a) G. W. F. HEGEL, Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Bd. I, § 23, in: WW 8, Frankfurt a. M. 1970, S. 80

- (43) J. VON KEMPSKI, a.a.O., S. 79

- (44) Die Argumentation bei KANT lautet:
"Die reflektierende Urteilskraft, die von dem Besonderen in der Natur zum Allgemeinen aufzusteigen die Obliegenheit hat, bedarf also eines Prinzips, welches sie nicht von der Erfahrung entlehnen kann, weil es eben die Einheit aller empirischen Prinzipien unter gleichfalls empirischen, aber höheren Prinzipien und also die Möglichkeit der systematischen Unterordnung derselben untereinander begründen soll. Ein solches transzendentes Prinzip kann also die reflektierende Urteilskraft sich nur selbst als Gesetz geben, nicht anderwärts hernehmen."
"Nun kann dieses Prinzip kein anderes sein, als daß, da allgemeine Naturgesetze ihren Grund in unserem Verstande haben, der sie der Natur (...) vorschreibt, die besonderen empirischen Gesetze in Ansehung dessen, was in ihnen durch jene unbestimmt gelassen ist, nach einer solchen Einheit betrachtet werden müssen, als ob gleichfalls ein Verstand (...) sie zum Behuf unserer Erkenntnisvermögen ... gegeben hätte."
I. KANT, Kritik der Urteilskraft, Hamburg (Meiner) 1924 (6.Aufl.), S. 16 (H.d.V.)

- (45) K.-O. APEL, Der philosophische Hintergrund der Entstehung des Pragmatismus bei Charles Sanders Peirce, Einführung zu: PEIRCE, Schriften I, S. 77
- (46) Der Verfasser ist sich klar darüber, daß er mit seiner Betonung der Bedeutung von Erkenntnis als dem Mittel von Wissenschaft durchaus in Widerspruch selbst zu namhaften Naturwissenschaftlern steht - auch unter Naturwissenschaftlern ist es heute üblich, von der prinzipiellen Relativität wissenschaftlicher Erkenntnisse auszugehen. Nur soviel sei hierzu angemerkt: Es fällt auf, daß die Rede von der Relativität immer in philosophisch-weltanschaulichen Abhandlungen, häufig auch in den Vorwörtern wissenschaftlicher Lehrbücher auftaucht in Absetzung zu den eigentlich naturwissenschaftlichen Erklärungen der Naturgesetze. Der Hinweis auf EINSTEINs Relativitätstheorie, mit dem vor allem in populärwissenschaftlichen Abhandlungen die Relativität jeglichen Erkennens plausibel gemacht werden soll, kann nicht überzeugen. Auf allgemeiner Ebene erweist sich die Anwendung der aus der Physik stammenden (und auch dorthin gehörigen) Relativitätstheorie auf das Problem der Erkenntnis schon aus dem einfachen Grunde als problematisch, weil sie eine Erkenntnis als wahre formuliert, die heißt: die Wahrheit einer Erkenntnis ist immer unsicher. Die Zirkelhaftigkeit solcher Argumentation ist augenfällig.
- (47) vgl. hierzu Abschnitt 3.1 dieser Arbeit
- (48) CH. S. PEIRCE, Schriften II, S. 315
- (49) Das Prinzip der Universalität der freien Forschergemeinschaft ist nach PEIRCE durchaus nicht auf die Menschengattung beschränkt:
"Und die allumfassende Einmütigkeit, welche die Wahrheit konstituiert, ist keinesfalls auf die Menschen in diesem irdischen Leben begrenzt oder auf die menschliche Gattung, sondern erstreckt sich auf die Gemeinschaft aller Verstandeswesen, zu der wir gehören, und die wahrscheinlich einige einschließt, deren Sinne von den unsrigen sehr verschieden sind, so daß in jenen Konsensus eine Prädikation einer sinnlichen Qualität nur unter dem Zugeständnis eintreten kann, daß auf diese Weise gewisse Arten von Sinnen affiziert werden."
PEIRCE, Schriften I, S. 261
- (50) CH. S. PEIRCE, a.a.O., S. 185 (H.d.V.)
- (51) a.a.O., S. 220 f. (H.d.V.)

- (52) Diese Einstellung mancher Wissenschaftler macht sich in einem Mißverhältnis von eigenen Gedanken in der Auseinandersetzung mit einem Text beispielsweise und der aufgenommenen Sekundärliteratur geltend. Häufig führt das Bestreben, möglichst jede zu einem bestimmten Problem publizierte Meinung aufzunehmen, dazu, daß der eigene Argumentationsgang hinter der Flut der Verweise kaum noch aufzufinden ist.
- (53) Klar ist, daß auch PEIRCE sich nicht mit der schlichten Zustimmung als Wahrheitskriterium zufriedengibt, er hebt die Wichtigkeit wissenschaftlicher Argumentation hervor, was ihn allerdings nicht daran hindert, die Zustimmung in der universellen Forschergemeinschaft als das Kriterium anzugeben.
- (54) a.a.O., S. 326 ff.
- (55) CH. S. PEIRCE, Schriften II, S. 301
- (56) CH. S. PEIRCE, Schriften I, S. 337
- (57) In seiner Auseinandersetzung mit DESCARTES und KANT.
- (58) vgl. K.-O. APEL, a.a.O., S. 125
- (59) U. ANACKER, Stichwort 'Vernunft', in: BAUMGARTNER, WILD (Hg), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1974
- (60) a.a.O., S. 1606
- (61) ebd.
- (61a) Die Meinung, daß gerade das Beharren auf möglicher Falsifizierung Schutz gegen 'Dogmatismus' biete, ist eine gängige Vorstellung, in der sich auch so gegensätzliche Positionen wie Kritische Theorie und Kritischer Rationalismus einig sind. Für den Kritischen Rationalismus formuliert BERNHARD CLAUSSEN, daß er durch Konzedierung eines hohen Maßes an Irrtumswahrscheinlichkeit "eine die Praxis des sozialen Daseins determinierende Dogmatik auszuschließen" gedenke. B. CLAUSSEN, Erziehungswissenschaft und Kritischer Rationalismus, in: Z.f.Päd., 1975, H. 5
- (62) Welche Funktion die Herstellung einer 'Identität im Erkennen' für die praktische Arbeit im Curriculumbereich erfüllt, wird in den Abschnitten über MeCu und MTM ausgeführt.
- (63) G. WARTENBERG, Logischer Sozialismus. Die Transformation der Kantschen Transzendentalphilosophie durch Charles S. Peirce, Frankfurt a. M. 1971, S. 33 (H.d.V.)

- (64) J. HABERMAS, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz, in: HABERMAS, LUHMANN, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a. M. 1971
- (65) a.a.O., S. 124
- (66) vgl. dazu Zitat (51), wo PEIRCE Realität als das bestimmt, "was für real gehalten wird".
- (67) J. HABERMAS, a.a.O., S. 124 (H.d.V.).
Mit der 'kontrafaktischen' Einbeziehung aller möglichen Gesprächspartner begibt sich HABERMAS in bedenkliche Nähe zu PEIRCEs mystischer Position, nach der alle Verstandeswesen, nicht nur die Menschen, in den Diskurs einbezogen werden müßten (Anm. (49)). HABERMAS macht die zwar 'kontrafaktische' aber nichtsdestoweniger kühne 'Unterstellung', seine Lebensgeschichte sei mit der "Geschichte der Menschenwelt koextensiv".
- (68) J. HABERMAS, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1973, (Nachwort) S. 386 (H.d.V.)
- (69) K. HELD, Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? Materialien zur Kritik einer neuen Wissenschaft, München 1973, S. 136
- (70) J. HABERMAS, Vorbereitende Bemerkungen .., S. 131
- (71) a.a.O., S. 132
- (72) a.a.O., S. 135
- (73) a.a.O., S. 137.
Es bleibt hier allerdings unverstänlich, wie HABERMAS bei Behandlung des Denkens und seiner argumentativen Vermittlung ausgerechnet die Kategorie des 'Zwanges' einfällt. Unbestreitbar erfordert Denken und Argumentation eine Disziplin, den Gedanken zu entwickeln, den man sich vorgenommen hat; Zwang als eine von außen auf den Menschen einwirkende Tendenz kann hier in der Tat nicht ausgemacht werden.
- (74) a.a.O., S. 136.
Vgl. dazu auch MOSERS Einschätzung, dem die "von Habermas herbeibemühte 'ideale Sprechsituation' ... mehr als 'deus ex machina' zu fungieren (scheint, A.S.), denn rational begründet" zu sein.
H. MOSER, Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim, Basel 1974, S. 223

- (75) HELD macht auf den Gegenstandswechsel aufmerksam, der HABERMAS unterläuft, indem er die Frage nach der Wahrheit von Aussagen auf die Frage nach den Bedingungen wahrer Aussagen verschiebt. (Vgl. K. HELD, a.a.O., S. 139.) Nun ist die Frage nach den Bedingungen erfolgreichen wissenschaftlichen Forschens durchaus sinnvoll, hat allerdings unmittelbar mit dem Problem 'wahr' oder 'falsch' wenig zu tun: es sind eben Bedingungen - ob aufgrund dieser Bedingungen Erkenntnis erreicht wird, ist immer noch abhängig vom Gehalt der Argumente.
- (76) H. MOSER, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975, S. 110 (H.d.V.)
- (77) a.a.O., S. 109
- (78) a.a.O., S. 111
- (78a) a.a.O., S. 105
- (78b) vgl. S. 64 dieser Arbeit.
- (79) Diese Selbstverständlichkeit verdient hervorgehoben zu werden angesichts der Vielzahl von Handlungsforschungsprojekten, denen als Ersatz für gründliche wissenschaftstheoretische Absicherung der Hinweis auf die Dringlichkeit des behandelten Problems zu dienen scheint.
- (80) siehe Zitat (25) dieses Kapitels
- (81) Diskurs im hier konzipierten Sinne ist also gerade nicht auf 'kontrafaktische' Unterstellungen im oben kritisierten Sinne angewiesen. Die Selbstverständlichkeit, daß es den in einen Diskurs über ein bestimmtes Thema eintretenden Individuen um das zur Debatte Stehende auch wirklich geht, sollte meiner Meinung nach nicht als gesonderte 'Unterstellung' in die Konzeption aufgenommen werden - trotz des möglichen Hereinwirkens außerwissenschaftlicher Momente in den Prozeß der Forschergruppe (z.B. Profilierungstendenzen).
- (82) D. LENZEN, Curriculumforschung und diskursive Legitimation, in: R. KÜNZLI (Hg), Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975
- (83) Wohl bedeutendster Anlaß für eine solche verfahrensmäßige Einengung von in Handlungsforschungsprojekten ablaufenden Diskursen ist das leidige Zeitproblem (Etatproblem). Hier muß immer ein 'Kompromiß' gefunden werden zwischen den Möglichkeiten des Projektes in zeitlicher (finanzieller) Hinsicht und den aus dem Argumentationsprozeß sich ergebenden Notwendigkeiten.

- (83a) vgl. MAX WEBER, Vom inneren Beruf zur Wissenschaft, in: ders., Soziologie - Weltgeschichtliche Analysen - Politik, Stuttgart 1968, hier v.a. S. 326
- (84) S. 70 dieser Arbeit
- (85) Daß die Handlungsforscher das Prinzip der Offenheit des Forschungsprozesses in ihrem Konzept besonders hervorheben, scheint seine Ursache darin zu haben, daß in der Tat häufig vor allem bei empirisch-sozialwissenschaftlichen Projekten das Ergebnis schon vor Beginn feststeht. Meiner Meinung nach ist 'Offenheit' des Forschungsprozesses allerdings kein genuin handlungstheoretisches Prinzip - für jeden ernsthaften Wissenschaftsprozess muß die Offenheit für Anregungen, Korrekturen als konstitutives Moment betont werden.
- (85a) W. OSTERMANN, Das Interesse, Oldenburg und Leipzig 1907 (2.Aufl.), S. 11 f.
- (85b) Z.f.Päd., 25. Jg., 1979, H. 1.
Vgl. die Aufsätze von SCHNEIDER u.a.; SCHIEFELE u.a.; HAUSSER, KRAPP; ULLICH.
- (86) Daß es, wie FREY sagt, im Diskurs immer um die Verhandlung von Zwecken gehe, scheint mir eine unzulässige Verengung des Wirkungsbereiches von Diskursprozessen zu sein. Wie unter Punkt 3.3.2.2 ausgeführt, erfüllt der Diskurs eine wesentliche Funktion auch als Prozeß einer inhaltlichen Klärung von Argumenten, die sich nicht auf die Rechtfertigung von Zielen und Zwecken beziehen, sondern die Frage behandeln, wie das Problem bestimmt ist und wie eine Lösung denkbar wäre.
Vgl. K. FREY, Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs, in: R. KÖNZLI (Hg), Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975, S. 103 ff.
- (87) W. LIPP, Planungs- und Entscheidungstheorien - Darstellung und Kritik, in: K. FREY, Curriculumhandbuch Bd. I, München 1975, S. 148
- (88) (entfällt)
- (89) K. AREGGER, Organisation der Curriculumentwicklung. Skizzen aus der Organisationsforschung, I P N, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Sonderdruck 1/1975, S. 6 f.
- (90) Ein schlagendes Beispiel für die verwaltungsmäßige Engstirnigkeit von Kultusbürokraten liefern die Diskursprotokolle des Projektes MeCu - nur äußerst selten kam mit den Beamten eine inhaltlich-offene Diskussion über die Vorschläge der Projektgruppe zustande.

- (91) H. BLANKERTZ, H. RUPRECHT, Stand der Curriculumentwicklung und der pragmatischen Curriculumrevision im Hinblick auf die bildungspolitischen Zielvorstellungen des Bundes, Bonn 1977
- (92) T. RÜLCKER, Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in die Grundbegriffe der deutschen Curriculum Diskussion, Heidelberg 1976, S. 39
- (93) Wie der Einfluß auf das Projekt von Seiten der Experten aussieht, wird im nächsten Abschnitt behandelt.
- (94) B. RATHMAYR, in: B. RATHMAYR, I. WAGNER, Wissenschaft als Innovationshilfe. Aspekte handlungsorientierter Forschung für die hochschuldidaktische Praxis, Wien, München 1976, S. 37 (H.d.V.)
- (95) D. ULICH, Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild, in: ders. (Hg), Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim, Basel 1972, S. 310
- (96) Den immer ungehemmter wuchernden 'Terminologismus', mit dem manche Sozialwissenschaftler vermittelt immer neuer Wortschöpfungen ihre 'Originalität' unter Beweis zu stellen suchen, untersucht DIETER HOHENADEL, Die Sprache der Erziehungswissenschaftler, in: Z.f.Päd., 22. Jg., 1976, H.3: Er kritisiert den Code der Erziehungswissenschaftler, der die Probleme nur einer bestimmten (Wissenschaftler-)Kaste zugänglich mache und so undemokratische Wirkungen zeitige.
PETER GSTETTNER, Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, in: Z.f.Päd., 22. Jg., 1976, H. 3, berichtet über den sukzessiven Verständigungsprozeß zwischen Wissenschaftlern und Praktikern (Lehrern) v.a. hinsichtlich des Kompetenzgefälles, seiner Auswirkungen auf die Kommunikation und wie es angegangen wurde.
- (97) Wie dies praktisch im Eltern- bzw. Erziehertraining durchgeführt wird, ist im Abschnitt über MTM ausgeführt.
- (98) K. MOLLENHAUER, CH. RITTELMAYER, "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative, in: Z.f.Päd., 21. Jg., 1975, H. 5
- (99) H. SCHULTE, Curriculumentwicklung zwischen "Diskurs" und "System", Stuttgart 1977, S. 102 f. (H.d.V.)

- (100) vgl. J. BAUMERT, J. RASCHEIT, Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen. Vorbereitung der Berliner Mittelstufenzentren durch praxisnahe Curriculumentwicklung, in: Z.f.Päd., 20. Jg., 1974, H. 6
- (101) H. SCHULTE, a.a.O., S. 106
- (102) K. H. FLECHSIG, I. HALLER, Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Dt. Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 24, Stuttgart 1973, S. 88
- (103) Dieses - von den Vertretern der Kultusbürokratie betonte - Wissen um die reale Bedeutung der eigenen Entscheidungsbefugnis kommt vor allem in den Interviews mit Kultusbeamten im Rahmen von MeCu zum Tragen.
- (104) vgl. dazu auch: N. GRODDECK, Funktionen des strategischen Monologs, in: b:e, 1977, Heft 3, S. 40 ff.
"In Wirklichkeit sind Ziele und Methoden schulischer Lernprozesse auf einer allgemeinen Ebene größtenteils über den Kopf des Lehrers hinweg institutionell vorentschieden." (S. 42)
- (105) Die Teilnahme des Schülers am von ihm nicht mitgeplanten Unterricht als Form seiner Einflußnahme zu benennen, erinnert an konservative Vorstellungen der Schülerrolle - vgl. DERBOLAVs Sichtweise: Der Schüler soll sich "meiner (des Erziehers, A.S.) Verantwortung aufgeben als jemand, der in seinen genuinen Möglichkeiten erschlossen, der zu seiner Bestimmung geführt werden soll".
J. DERBOLAV, Systematische Perspektiven der Pädagogik, Heidelberg 1971, S. 39 (H.d.V.)
- (106) Ein frühes Beispiel, wie 'praktische Sozialforschung' die Betroffenen in ihrer Subjekthaftigkeit einbeziehen wollte, stellt der 'Fragebogen für Arbeiter' von KARL MARX dar. Vgl. MARX/ENGELS Werke, Band 19, Berlin 1972, S. 230 ff.
Der Fragebogen sollte eine doppelte Funktion erfüllen:
- einmal Sammlung von Informationen über die soziale Lage der Arbeiter
- zum anderen als Mittel, durch gezielte Fragen die Arbeiter sich ihrer Lage und der Möglichkeit zur Aktion bewußt zu machen.
Vgl. dazu auch neuere Versuche von Handlungsforschung in den Entwicklungsländern, vor allem in Südamerika, wo die Handlungsforscher mit der Konzeption einer 'militanten Forschung' ihre Parteilichkeit für die verelendeten Massen ausdrücken. Einen informativen Überblick in deutscher Sprache gibt der Sammelband: H. MOSER, H. ORNAUER (Hg), Internationale Aspekte der Aktionsforschung, München 1978.

- (107) HEINZE et al, Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975, S. 144 ff.
- (108) TREML sagt sogar, daß der Diskurs als ein Verfahren, das die "Berücksichtigung aller relevanten Argumente als Kriterium der Vernünftigkeit" anführe, aus eben diesem Grunde zum Scheitern verurteilt sei, da man auch über Zeit in praktischen Projekten nicht unbeschränkt verfügen könne.
A. K. TREML, Über die Unfähigkeit zu begründen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Begründungstheorie in praktischer Absicht, in: R. KÜNZLI (Hg), Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975, S. 65

Anmerkungen zu 4. und 5.

- (1) B. SCHORB, Mediencurriculum und handelndes Subjekt, in: medien + erziehung, 20. Jg., 1976, Heft 4, S. 236
- (2) vgl. E. MOHN, Der Schein des Allgemeinen - medien-theoretische Probleme und Folgen, in: medien + erziehung, 20. Jg., 1976, Heft 4
- (3) vgl. M. KÖHLER, Medien als Gegenstand der Lehrpläne, in: medien + erziehung, 20. Jg., 1976, H. 4
- (4) M. SCHOPP, Lernen: nicht Reproduktion, sondern Selbstständigkeit, in: medien + erziehung, 20. Jg., 1976, H. 4
- (5) E. MOHN, Legitimationsprobleme offener Curriculum-konstruktion, unveröffentlichtes Manuskript, München 1976
- (6) Als diesem Defizit entgegenwirkende Maßnahme ist allerdings die Präsentation der MeCu-Arbeit auf diversen medienkundlichen Tagungen und Seminaren zu nennen. Hier konnte der Anspruch interdisziplinärer Diskussion der Entwicklungsergebnisse zumindest ansatzweise eingelöst werden.
- (7) Diese Einschränkung ist bei der Konstruktion eines Curriculum, das in der Schule angewendet werden soll, nicht zu vermeiden. Curriculumkonstruktion ist eben etwas anderes als die auch noch so reflektierte Unterrichtsarbeit an einem Themenbereich. Die Evaluierung von Vorgaben ist ein wesentlicher Beitrag zum Forschungsprozeß, die unterschiedliche Funktion von Lehrern oder Schülern und der Gruppe der Curriculum-konstrukteure ist durch die Beteiligung der Betroffenen natürlich nicht aufgehoben.
- (8) Um die möglicherweise regional unterschiedlichen Interessenlagen von Lehrern und Schülern sowie der schulischen Randbedingungen weitgehend zu erfassen, wurden Schulklassen aller Schultypen und Bundesländer in den Evaluationsprozeß einbezogen.
- (9) Einige Einschränkungen bezüglich der Spontaneität der Schüleräußerungen müssen erwähnt werden: Die Diskurse fanden meist am normalen Lernort, der Schule, in Anwesenheit des Lehrers statt. Infolgedessen war für die Schüler der Charakter von Unterricht mit seinen Zwängen und Ängsten (Beispiel: Noten) keineswegs aufgehoben. (Fort.)

Auch die Teilnahme von MeCu-Vertretern muß in gewisser Hinsicht als Hindernis für freie Diskussion genannt werden - mangelndes Vertrauen der Schüler zu den fremden Wissenschaftlern. So wird auch von MeCu einschränkend bemerkt, "daß die Antworten der Schüler häufig eher Projektionen des Geforderten sind, denn ihr wirkliches Denken charakterisieren." INSTITUT JUGEND, FILM, FERNSEHEN, Entwicklung eines Curriculum zum Thema Massenmedien, Phase II: Expertenbefragung und Auswertung, unveröffentlicht, München 1977, S. 41

- (10) vgl. dazu L. DEUFEL, Beispiele für Schüleräußerungen, in: medien + erziehung, 20. Jg., 1976, H. 4
- (11) a.a.O., S. 269
- (12) vgl. dagegen das Beteiligungskonzept MTM
- (13) Hier ist der systematische Ort der Wissenschaftlerdiskurse.
- (14) Im 2. Diskursdurchgang geht es u.a. auch um das Moment der Interessenabklärung.
- (15) W. HAISCH, Möglichkeiten und Grenzen des symptomzentrierten Eltern- und Erziehertrainings, in: S. SCHMIDTCHEN/F. BAUMGÄRTEL (Hg), Methoden der Kinderpsychotherapie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980
- (16) P. INNERHOFER, Das Münchner Trainingsmodell, Berlin 1977
- (17) A. WARNKE/P. INNERHOFER, Ein standardisiertes Elterntraining zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen, in: K. A. SCHNEEWIND/H. LUKESCH (Hg), Familiäre Sozialisation, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven, Stuttgart 1978
- (18) Eine ausführliche Darstellung findet sich bei INNERHOFER, a.a.O., und W. HAISCH, Alltagssprachliche Diagnostik und handlungsbezogene Theorie familiärer Interaktion, in Vorbereitung.
- (19) Zum Problem der anfänglichen Motivierung siehe auch: W. HAISCH, Möglichkeiten und .., a.a.O., S. 120
- (20) Der Einfachheit halber wird im Beispiel davon ausgegangen, daß die Trainingsgruppe aus 4 Müttern und dem Therapeuten besteht. In der Mehrzahl der Fälle sind die Teilnehmer tatsächlich die Mütter, obwohl eine Teilnahme auch der Väter vom Konzept her als sinnvoll empfohlen wird.

- (21) Dies trifft zumindest auf die Mehrzahl der einbezogenen Schulklassen zu, nur in einigen Fällen konnte auf medientheoretische und/oder medienpraktische Erfahrungen zurückgegriffen werden.
- (22) vgl. E. MOHN, Der Schein des Allgemeinen .., a.a.O.
- (23) K. MOLLENHAUER/CH. RITTELMEYER, "Empirisch-analytische Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung": eine irreführende Alternative, in: Z.f.Päd., 21. Jg., 1975, H. 5
- (24) E. MOHN, Legitimationsprobleme .., a.a.O., S. 9
- (25) Nur wenige Rundfunkredakteure benennen den Grund für die nur bedingte Kooperationsbereitschaft aus ihren Reihen, wenn es um die Erarbeitung von Medienkritik geht:
- "Ich glaube, daß die Entmythologisierung des Fernsehens in einer sehr kritischen, grundsätzlichen, elementaren Art von vielen Fernsehleuten deshalb unerwünscht ist, weil sie von der Tatsache des Nichtwissens profitieren: solange man Fernsehen als eine Art 'Geheimwissenschaft' betreiben kann, zu der auch nur auserwählte Zugang haben, ist es natürlich leichter, vor allem wenn man Techniken verschlei-ert oder zumindest nicht aufdeckt, mit denen Fernsehen gemacht wird, als wenn man den Eindruck haben müßte, die Leute draußen sind kompetent und können hier mitreden und gucken mir auf die Finger."
- E. MOHN/B. SCHORB/L. DEUFEL/M. SCHOPP, Curriculum zum Thema Massenmedien, in: Praxis Schulfernsehen, Heft 13/14, 1977

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hg), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- Adorno, Th. W. u.a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1971
- Adorno/Holzkamp/Marcuse/Reich et al, Kritische Psychologie, (Raubdruck) Bochum 1970
- Albert, H., Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1969
- Albert, H., Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, in: Topitsch, E. (Hg), Logik der Sozialwissenschaften, Köln 1972
- Altvater, E./Huisken, F., Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
- Anacker, U., Stichwort 'Vernunft', in: Baumgartner/Wild (Hg), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1974
- Apel, K.-O., Der philosophische Hintergrund der Entstehung des Pragmatismus bei Charles Sanders Peirce, Einführung zu Charles S. Peirce, Schriften I, Frankfurt a. M. 1967
- Aregger, K., Organisation der Curriculumentwicklung. Skizzen aus der Organisationsforschung, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Kiel, Sonderdruck 1/1975
- Ausubel, D. P., Psychologie des Unterrichts, Weinheim 1974
- Baumert, J./Raschert, J., Partizipation an curricularen Entscheidungsprozessen, Z.f.Päd., Heft 6 1974
- Baumgartner/Wild (Hg), Handbuch philosophischer Grundbegriffe, München 1974
- Becker, E./Jungblut, G., Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt a. M. 1972
- Beckmann, H.-K., Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik, in: Ruprecht, H./Beckmann, H.-K./Cube, F. v./Schulz, W., Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1975

- Betrifft: erziehung (Hg), Curriculumdiskussion, b:e tabu
Bd. 42, Weinheim, Basel 1974
- Birkenbeil, E. J., Curriculum - Revision in Pädagogischer
Verantwortung, Bad Heilbrunn 1976
- Blankertz, H., Curriculumforschung - Strategien, Struk-
turierung, Konstruktion, Essen 1971
- Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München
1974⁸
- Blankertz, H./Gruschka, A., Handlungsforschung: Rückfall
in die Empiriefeindlichkeit oder neue Erfahrungs-
dimension? Z.f.Päd., Heft 5 1975
- Blankertz, H./Ruprecht, H., Stand der Curriculumforschung
und der pragmatischen Curriculumrevision im Hinblick
auf die bildungspolitischen Zielvorstellungen des
Bundes, Schriftenreihe Bildungsplanung des BMBW,
Band 20, Bonn 1977
- Bönsch, M., Beiträge zu einer kritischen und instrumentel-
len Didaktik, München 1975
- Bruner, J. S., Toward a Theory of Instruction, Cambridge/
Mass.: Harvard University Press 1966
- Claussen, B., Erziehungswissenschaft und kritischer Ratio-
nalismus, Z.f.Päd., Heft 5 1975
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hg), Geisteswissenschaftliche Päd-
agogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim/Berlin 1968
- Dahrendorf, R., Bildung ist Bürgerrecht, 'Die Zeit' - Bü-
cher, Hamburg 1965
- Derbolav, J., Systemtheoretische Perspektiven der Pädagogik,
Heidelberg 1971
- Deufel, L., Beispiele für Schüleräußerungen, medien + er-
ziehung, 20. Jg., 1976, Heft 4
- Deutscher Bildungsrat (Hg), Gutachten und Studien der Bil-
dungskommission, Bd. 24: Entscheidungsprozesse in der
Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973
- Faber, W. (Hg), Das Problem der Didaktik, Pädagogische
Kontroversen, Bd. 2, München 1973
- Flehsig, K. H., Die technologische Wendung in der Didak-
tik, Konstanz 1969

- Flehsig, K. H. et al, Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Achtenhagen/Meyer (Hg), Curriculum-revision. Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- Flehsig, K. H./Haller, I., Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung, in: Deutscher Bildungsrat (Hg), Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 24, Stuttgart 1973
- Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1970¹³
- Ford/Pugno, Wissenschaftsstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972
- Frey, K., Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion, in: Künzli, R. (Hg), Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975
- Frey, K., Curriculumhandbuch Bd. I, München 1975
- Fürstenberg, F. (Hg), Industriesoziologie, Neuwied 1966
- Groddeck, N., Funktion des Strategischen Monologs, betrifft: erziehung, Heft 3 1977
- Groddeck, N., Theorie schulisch organisierter Lernprozesse. Zum Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Erziehung, Weinheim 1977
- Groothof, H.-H. (Hg), Pädagogik, Frankfurt a. M. 1973
- Gstettner, P., Handlungsforschung unter dem Anspruch diskursiver Verständigung - Analyse einiger Kommunikationsprobleme, in: Z.f.Päd., 22. Jg., Heft 3 1976
- Günter, H., Theorie und Praxis - Zum Diskussionsstand der Curriculumtheorie, in: Stein, G. (Hg), Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, Kastellaun 1975
- Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt (Hg), Aktionsforschung - Forschungsstrategien und Forschungspläne, München 1975
- Haag, F., Sozialforschung und Aktionsforschung, in: Haag et al, München 1975
- Habermas, J., Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik, in: ders., Zur Logik der Sozialwissenschaften, Frankfurt a. M. 1970

- Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1970
- Habermas, J., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz, in: Habermas/Luhmann (Hg), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971
- Habermas, J., Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort, Frankfurt a. M. 1973
- Habermas, J./Luhmann, N. (Hg), Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971
- Haeberlin, U., Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung, in: Z.f.Päd., 21. Jg., Heft 5 1975
- Haisch, W., Alltagssprachliche Diagnostik und handlungsbezogene Therapie familiärer Interaktion, unveröffentlichtes Manuskript, München 1979
- Haisch, W., Möglichkeiten und Grenzen des symptomzentrierten Eltern- und Erziehertrainings, in: Schmidtchen, S./Baumgärtel, F. (Hg), Methoden der Kinderpsychotherapie, Stuttgart 1980
- Hausser, K./Krapp, A., Wissenschaftstheoretische und methodologische Implikationen einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: Z.f.Päd., 25. Jg., Heft 1 1979
- Hegel, G. W. F., Enzyklopädie der philosophischen Schriften, Bd. I, WW 8, Frankfurt a. M. 1970
- Heinze/Müller/Stickelmann/Zinnecker, Handlungsforschung im pädagogischen Feld, München 1975
- Held, K., Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? Materialien zur Kritik einer neuen Wissenschaft, München 1973
- Hesse, H. A./Manz, W., Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972
- Hohenadel, D., Die Sprache der Erziehungswissenschaftler, in: Z.f.Päd., 22. Jg., Heft 3 1976
- Holzcamp, K., Das Konzept einer kritischen Wissenschaft, in: Adorno et al, Kritische Psychologie, Bochum 1970
- Holzcamp, K., Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten, Frankfurt a. M. 1972

- Horkheimer, M., Begriff der Bildung, in: Frankfurter Universitätsreden, Heft 8, 1953
- Huisken, F., Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972
- Huisken, F., Zur Kritik des Ansatzes bürgerlicher Curriculumtheorie, in: Frey, K. (Hg), Curriculum-Handbuch, Bd. I, München 1975
- Innerhofer, P., Das Münchner Trainingsmodell, Berlin 1977
- Innerhofer, P., Änderung des familiären Umfeldes, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 8/2, Göttingen (Hogrefe) 1978
- Institut Jugend Film Fernsehen, Entwicklung eines Curriculum zum Thema Massenmedien, Phase II: Expertenbefragung und Auswertung, München 1977
- Kaiser, A./Kaiser, F. J. (Hg), Projektstudium und Projektarbeit in der Schule, Bad Heilbrunn 1977
- Kaiser, A. L., Strukturprobleme der Curriculumentwicklung, Diss. Bonn 1974
- Kant, I., Kritik der Urteilkraft, Hamburg (Meiner) 1924⁶
- Kempski, J. von, Charles S. Peirce und der Pragmatismus, Stuttgart, Köln 1952
- Klafki, W., "Didaktik", in: Dahmer/Klafki (Hg), Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim/Berlin/Basel 1968
- Klafki, W., Unterricht - Didaktik, Curriculum, Methodik, in: Groothof, H.-H. (Hg), Pädagogik, Frankfurt a. M. 1973
- Klafki, W., Handlungsforschung, in: Wulf, Ch. (Hg), Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- Klüver, J./Krüger, H., Aktionsforschung und soziologische Theorien, in: Haag, F. et al (Hg), Aktionsforschung, München 1972
- Knab, D., Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculumforschung zur Entwicklung von Lehrplänen, in: Reform von Bildungsplänen - Grundlagen und Möglichkeiten, Sonderheft 5 zu Rundgespräch, Frankfurt a. M. 1969

- Knab, D., Curriculumforschung und Lehrplanreform, in:
Neue Sammlung 9, 1969
- Köhler, M., Medien als Gegenstand der Lehrpläne, in:
medien + erziehung, 20. Jg., Heft 4 1976
- Kress, G./Senghaas, D. (Hg), Politikwissenschaft - Eine
Einführung in die Probleme, Frankfurt a. M. 1972
- Kunert, Ch., Lernorganisation - Planung - Öffnung des
Unterrichts, München 1977
- Künzli, R. (Hg), Curriculumentwicklung. Begründung und
Legitimation, München 1975
- Künzli, R., Begründung und Rechtfertigung in Curriculum-
planung und -entwicklung, in: Künzli, R. (Hg), 1975
- Lakatos, I./Musgrave, A. (Hg), Kritik und Erkenntnisfort-
schritt, Braunschweig 1974
- Lenzen, D., Eine "edukative" Strategie für Curriculum-
Konstruktion, in: Blankertz, H., Curriculumforschung -
Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
- Lenzen, D., Curriculumplanung und diskursive Legitimation,
in: Künzli, R. (Hg), Curriculumentwicklung, München
1975
- Lewin, K., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1968
- Lipp, W., Planungs- und Entscheidungstheorien - Darstellung
und Kritik, in: Frey, K., Curriculum-Handbuch Bd. I,
München 1975
- Marx, K., Fragebogen für Arbeiter, in: Marx/Engels Werke,
Bd. 19, Berlin 1972
- Mohn, E., Der Schein des Allgemeinen - medientheoretische
Probleme und Folgerungen, in: medien + erziehung,
20. Jg., Heft 4 1976
- Mohn, E., Legitimationsprobleme offener Curriculumkonstruk-
tion, unveröffentlichtes Manuskript, München 1978
- Mohn, E./Schorb, B./Deufel, L./Schopp, M., Curriculum zum
Thema Massenmedien, in: Praxis Schulfernsehen, Heft
13/14 1977
- Mollenhauer, K./Rittelmeyer, Ch., "Empirisch-analytische
Wissenschaft" versus "Pädagogische Handlungsforschung":
eine irreführende Alternative, in: Z.f.Päd., 21. Jg.,
Heft 5 1975

- Moser, H., Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim 1974
- Moser, H., Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975
- Moser, H./Ornauer, H. (Hg), Internationale Aspekte der Aktionsforschung, München 1978
- Neber, H. (Hg), Entdeckendes Lernen, Weinheim/Basel 1973
- Nipkow, K.-E., Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart. Gegenstandsfeld und Theoriebegriff, in: Faber, W., Das Problem der Didaktik, München 1973
- Nohl-Pallat (Hg), Handbuch der Pädagogik, Bd. III, Langensalza/Berlin/Leipzig 1930
- Offe, C., Politische Herrschaft und Klassenstrukturen. Zur Analyse spätkapitalistischer Gesellschaftssysteme, in: Kress, G./Senghaas, D. (Hg), Politikwissenschaft, Frankfurt a. M. 1972
- Ostermann, W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung, Oldenburg und Leipzig o.J. (1907²)
- Peirce, Ch. S., Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus. Herausgegeben von K.-O. Apel, Frankfurt a. M. 1967
- Peirce, Ch. S., Schriften II. Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Herausgegeben von K.-O. Apel, Frankfurt a. M. 1970
- Piépèr, R., Aktionsforschung und Systemwissenschaften, in: Haag et al (Hg), Aktionsforschung, München 1975
- Popper, K. R., Logik der Forschung, Tübingen 1969
- Popper, K. R., Der Weg der Wissenschaft, in: ders., Die Logik der Forschung, Tübingen 1969
- Popper, K. R., Die Logik der Sozialwissenschaften, in: Adorno, Th. W. et al, Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied und Berlin 1971
- Rathmayr, B./Wagner, I., Wissenschaft als Innovationshilfe. Aspekte handlungsorientierter Forschung für die hochschuldidaktische Praxis, Wien/München 1976
- Rathmayr, B., Ein neues Selbstverständnis der Aktionsforschung? in: Z.f.Päd., 22. Jg., Heft 3 1976

- Reich, K., Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der BRD und in der DDR, Stuttgart 1977
- Robinson, S. B., 'Angebliche Evidenzen hinterfragen', in: *betrifft:erziehung*, Heft 6 1968
- Robinson, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied/Berlin 1972³
- Robinson, S. B., Völkerverbindender Geschichtsunterricht
- Robinson, S. B., Von den Voraussetzungen einer "Erziehung zu internationaler Verständigung"
- Robinson, S. B., Bildungspolitik und Öffentlichkeit
- Robinson, S. B., Schülermitverwaltung (SMV) als Form mitbürgerlicher Erziehung
- Robinson, S. B., Neue Lern- und Lehrinhalte
alle in:
- Robinson, S. B., Erziehung als Wissenschaft, Stuttgart 1973
- Rülcker, T., Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Heidelberg 1976
- Ruprecht, H./Beckmann, H.-K./Cube, F. von/Schulz, W., Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972
- Schäfer, K.-H./Schaller, K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971
- Schiefele, H./Hausser, K./Schneider, G., "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten Konzept, in: *Z.f.Päd.*, 25. Jg., H.1 1979
- Schmidtchen, S./Baumgärtel, F. (Hg), Methoden der Kinderpsychotherapie, Stuttgart 1980
- Schneider, G./Hausser, K./Schiefele, H., Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses, in: *Z.f.Päd.*, 25. Jg., Heft 1 1979
- Schopp, M., Lernen: nicht Reproduktion, sondern Selbständigkeit, in: *medien + erziehung*, 20. Jg., Heft 4 1976
- Schorb, B., Mediencurriculum und Handelndes Subjekt, in: *medien + erziehung*, 20. Jg., Heft 4 1976

- Schulte, H., Curriculumreform zwischen 'Diskurs' und 'System', Stuttgart 1977
- Schwab, J. J., Die Struktur der Wissenschaften: Sinn und Bedeutung, in: Ford/Pugno, Wissenschaftsstruktur und Curriculum, Düsseldorf 1972
- Schwenk, B., Erich Weniger - Leben und Werk, in: Dahmer/Klafki, Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim/Berlin 1968
- Schwenk, B., Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt a. M. 1974
- Stein, G. (Hg), Theorie und Praxis schulischer Reformen im Spannungsfeld von Pädagogik und Politik, Kastellaun 1975
- Thoma, G., Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen Strukturgitters" für den Politischen Unterricht, in: Blankertz, H., Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
- Topitsch, E. (Hg), Logik der Sozialwissenschaften, Köln 1972
- Travers, R., Essentials of Learning, New York 1967
- Treml, A. K., Über die Unfähigkeit zu begründen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Begründungstheorie in praktischer Absicht, in: Künzli, R., Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation, München 1975
- Ulich, D., Wissenschaftsmodell und Gesellschaftsbild, in: ders. (Hg), Theorie und Methode in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1972
- Ulich, D., Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung, in: ders., Theorie und Methode ..
- Ulich, D., Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien, in: Z.f.Päd., 25. Jg., H. 1 1979
- Umbach, E., Praxisorientierte Curriculumtheorie. Modelle von Problemlösungsprozessen, Frankfurt a. M./Berlin/München 1975

- Warnke, A./Innerhofer, P., Ein standardisiertes Elterntraining zur Therapie des Kindes und zur Erforschung von Erziehungsvorgängen, in: Schneewind/Lukesch (Hg), Familiäre Sozialisation, Stuttgart 1978
- Wartenberg, G., Logischer Sozialismus, Frankfurt a. M. 1971
- Weber, M., Vom inneren Beruf zur Wissenschaft, in: ders., Soziologie + Weltgeschichtliche Analysen + Politik, Stuttgart 1968
- Wehle, G., Schule, Lehrer und gesellschaftliche Mächte, in: Dahmer/Klafki, Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche, Weinheim/Berlin 1968
- Weiss, H., Die 'Enquête Ouvrière' von Karl Marx, in: Fürstenberg, F. (Hg), Industriesoziologie, Neuwied 1966
- Wellenreuther, M., Handlungsforschung als naiver Empirismus, in: Z.f.Päd., 22. Jg., Heft 3 1976
- Weniger, E., Die Theorie des Bildungsinhalts, in: Nohl-Pallat (Hg), Handbuch der Pädagogik, Bd. III, Langensalza/Berlin/Leipzig 1930
- Weniger, E., Der Lehrer als Staatsbeamter, in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952
- Weniger, E., Didaktik als Bildungslehre Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965^{6/8}
- Weniger, E., Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit
- Weniger, E., Die Autonomie der Pädagogik
- Weniger, E., Theorie und Praxis in der Erziehung alle in:
- Weniger, E., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim/Basel 1975
- Wulf, Ch. (Hg), Wörterbuch der Erziehung, München 1974
- Ziechmann, J., Curriculum - Konstruktion, Theorie und Praxis in der BRD, Bad Heilbrunn 1973
- Zimmer, J., Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: "didaktika", Jg. 3, Heft 1 1969

L E B E N S L A U F

- 1946 24.9. geb. in Krefeld; Eltern:
 Alfred und Tilde Stürmer
- 1953- Besuch der Freien Waldorfschule in
1967 Krefeld. Reifeprüfung im September
 1967
- 1967- Studium an der Pädagogischen Hoch-
-1969 schule Ruhr Abt. Dortmund
- 1969- Studium der Pädagogik, Psychologie
1975 und Soziologie an der LUDWIG-
 MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT München
- 1975 Verleihung des Magister Artium in
 den Fächern Pädagogik, Psychologie
 und Soziologie
- seit Promotionsstudium an der L M U
1975 München

